Rheinische blätter für erzichung und unterricht



Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1883.

Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1883.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

I.

Nach 55 Jahren.

Ein halbes Säculum und ein Lustrum hindurch hat sich dieses pädagogische Fahrzeug, von dem Ingenieur, der es entwarf und einrichtete, Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht genannt, auf dem Ocean des Lebens behauptet. In den Rheinlanden ist es entstanden, und seinen Ursprung wollte es nicht verleugnen, als der erste Kapitain seinen Einzug hielt in die „Metropole der Intelligenz“; auch später war niemals ein zureichender Grund vorhanden, die Flagge zu ändern. Von Anfang an hat das Fahrzeug zu kämpfen gehabt gegen allerlei Sturm und Ungewitter. Je nach der Richtung und Stärke der geistigen Luftströmung, hat es sich heute triumphierend erhoben und ist morgen wieder mehr dem Abgrunde der Verborgenheit und Nichtbeachtung entgegengetrieben worden; aber niemals hat es Havarie gelitten, und nie hat es den Gegnern gegenüber die Flagge gestrichen. So lange im pädagogischen Deutschland auf dem erziehlichen Gebiet der bestimmende Hauch aus den verschiedensten Richtungen von oben her bläst; so lange die Eltern der deutschen Jugend depossidiert sind und sich äußerlich und innerlich indifferent verhalten, so daß es ihnen nicht im Traume einfällt, ein eigenes pädagogisches Journal zu lesen und zu unterstützen: so lange können solche Schwankungen keinem Einsichtigen, der die Lage der Dinge zu überschauen versteht,

auffällig erscheinen. Wir pädagogischen Schriftsteller sind gezwungen, für denjenigen Teil des Publikums zu schreiben, welcher der Belehrung am allerwenigsten bedarf, nämlich für die Lehrer. Wie sicherer und erfolgreicher könnten wir wirken, wie anders und vielseitiger uns bewegen, wenn wir getragen und energisch unterstützt würden von den Eltern der deutschen Jugend und all den wissenschaftlich gebildeten und tiefer schauenden Leuten, die da begriffen haben, daß die Menschenerziehung auf dem Gebiete der Socialpolitik mehr und mehr in den Vordergrund rückt!

Die immer mehr um sich greifende Monopolisierung des Erziehungswesens von Seiten der Staatsregierung vermittelst des direkten und indirekten Schulzwangs hat diese Indifferenz der Familien, denen doch die Kinder gehören, zu Wege gebracht. Man erwartet eben alles von oben und schickt sich geduldig und kritiklos in jede Maßregel, die von daher beliebt wird. Woher soll also die Lust kommen, sich selber zu unterrichten, woher der Trieb, für das wichtige Werk der Erziehung thätig zu sein?

Wer getrunken hat aus den ewig sprudelnden Quellen pädagogischer Begeisterung, die da fließen von den Zeiten des Amos Comenius an bis zu Friedrich Fröbel hinauf; wer weiß, daß nicht die äußere Ordnung und der bloße systematische Erwerb des Wissens und Könnens, sondern das menschliche Herz in aller wahren Erziehung, welche die Menschen nicht bloß klüger, sondern auch besser machen will, die Hauptrolle spielt; wer mit Schleiermacher überzeugt ist, daß jeder Einzelmensch eine besondere Mischung der menschheitlichen Elemente ist, die eine besondere Erkenntnis und Pflege dringend erheischt; wer begriffen hat, daß nur die aschgraue Mittelmäßigkeit, nicht aber das Talent und Genie und nicht der Mensch, dessen wissenschaftliche Befähigung kaum an das Durchschnittsmaß menschlicher Begabung heranreicht, die unterrichtliche Schablone zu ertragen vermag; wer endlich zu der Überzeugung gelangt ist, daß ein Menschenkind, welches auf rein geistigem Gebiete nicht viel zu produzieren vermag, noch lange nicht unproduktiv ist, die Schöpferkraft im Menschen aber überall der vorzüglichsten Pflege bedarf,

falls die Gesellschaft nicht verplatten und verarmen soll: wer alles dieses weiß, der kann den augenblicklichen Gang der Dinge nur bedauern.

Alles, was von der höchsten Höhe her geleitet wird, bedarf der genauen Regelung, der schablonenhaften Abgrenzung und der eingehendsten Überwachung, also einer Ordnung, wie sie uns in ihrem vollen Glanze und ihrer wohlthätigsten Wirksamkeit in der Kaserne entgegentritt. Sehr erklärlich ist also, daß unsere sogenannte moderne Pädagogik immer mehr der Kasernenpädagogik Platz macht, zumal das höhere Schulwesen in Folge des Berechtigungswesens in direkter Abhängigkeit vom Militär steht, und trotz aller fast übersprudelnden litterarischen Thätigkeit der Lehrerwelt eine unverkennbare Stagnation auf dem Gebiete der erziehlichen Thätigkeit bereits eingetreten ist und sich immer weiter ausbreitet.

Da man irrtümlicher Weise den Begründer dieses Journals als den ersten und den Hauptvertreter des nicht allein vom Staate gesetzlich geregelten und überwachten, sondern auch verwalteten Schulwesens hinzustellen suchte, so war es an uns, Diesterwegs wirkliches Verhältnis zur Schulorganisationsfrage wiederum in Erinnerung zu bringen, wie solches im ersten Leitartikel des Jahres 1880, betitelt „Wo stehen wir?", geschehen ist. Unsere Kollegen werden gut thun, diese Arbeit nicht außer acht zu lassen, wenn und wo von dem pädagogischen „Marschall Vorwärts" die Rede sein soll.

Nicht müde sind wir geworden, hinzuweisen auf die pädagogischen und sozialen Schäden, welche das Schulberechtigungswesen in seiner jetzigen, im Vaterlande beliebten und aufrecht erhaltenen Gestalt, der von Wiese sogenannte indirekte Schulzwang, im Gefolge hat. Angesichts der auch dem blöden Auge sichtbaren, unverkennbaren Übelstände haben wir plaidirt für die unbedingte Studienfreiheit und der Staatsbehörde geraten, in den Prüfungen der zukünftigen Staatsdiener nicht darnach zu fragen, wo der Prüfungsaspirant sein Wissen und Können hergeholt hat, sondern nur darnach, ob es in hinreichendem Grade vorhanden ist. Damit sind wir in Gegensatz getreten zu der

staatssozialistischen Anschauung, welche auf der Schulbeamtenversammlung zu Berlin ungefähr folgenden Ausdruck erhalten hat: Der Staat erhält die nötige Garantie für die Tüchtigkeit seiner zukünftigen Diener nicht dadurch, daß jemand die von ihm angeordneten Prüfungen besteht, sondern erst dadurch, daß er die von ihm eingerichteten und geleiteten Anstalten besucht. Die ganze Richtung der Rheinischen Blätter, wie sie sich von jeher kund gethan hat, macht den Kampf gegen eine derartige Anschauung absolut erforderlich. Erränge aber die von uns befürwortete und verteidigte Freiheit der Bewegung, wie wir sie so eben bezeichnet haben, endlich wieder den Sieg, so wäre damit auch der Kampf des sogenannten Humanismus mit dem Realismus, dieses Gezänke, welches mehr als hundert Jahre alt ist, zu Grabe getragen; das Streben der weniger als das Gymnasium staatlich bevorzugten Bildungsanstalten nach erweiterten Berechtigungen hörte auf, und das Leben selbst übernähme die Bestimmung der notwendigen Schulkategorien. Auch die Lateinfrage würde in nicht gar langer Zeit ihre endgültige Erledigung erhalten. Nicht vor Jahrzehnten schon wäre es rätlich gewesen, derartige Forderungen zu stellen; denn die Eingriffe des Staats auf dem Gebiete des sogenannten niederen, wie des höheren Schulwesens waren, wie die Geschichte der Pädagogik lehrt, ebenso notwendig wie ersprießlich. Nunmehr aber scheint uns die Zeit gekommen zu sein, auf größere Freistellung der Bildungsverhältnisse zu bringen, damit Zustände geschaffen werden, welche der vollständig depossidierten Familie, der doch schließlich die Jugend gehört und die für ihr Gedeihen in erster Linie verantwortlich ist, wieder einen mitbestimmenden Einfluß auf das Bildungswesen gestattet.

Die Verschiebung der gesellschaftlichen Zustände und der ganz unberechtigte und unnatürliche Zudrang zu den wissenschaftlichen Studien und den höchsten Gebieten menschlicher Arbeit, wie solche die Art, wie im Vaterlande das Recht zum Einjährigendienst erworben wird, seit mehr als einem Jahrzehnt offenbar im Gefolge hat, würde bedeutend eingeschränkt, ja vielleicht ganz aufgehoben werden, wenn man auch bei uns aussprechen wollte,

was in Österreich-Ungarn bereits ausgesprochen ist: daß nämlich nur Zeugnisse der Reife neben andern Rechten auch das Recht des einjährigen Freiwilligendienstes im Heere gewähren. Dort genießen es die wohlbestandenen Abiturienten der Obergymnasien und Oberrealschulen, welche ihre, durchschnittlich 14 Jahre alten, Schüler aus den Untergymnasien und Unterrealschulen empfangen und in einem vierjährigen Kursus weiterbilden. Beiläufig sei erwähnt, daß die zuletztgenannten Anstalten ebenfalls vierstufig sind und ihren Zöglingen erst, wenn sie 10 Jahre alt und in den Elementarschulen genügend vorbereitet sind, Aufnahme gewähren. Von den Gymnasiasten und Realschülern kann also der Einjährigenschein, wie jede andere Berechtigung, im besten Falle erst nach 8 Bildungsjahren (vom 10. Lebensjahre an gerechnet) erworben werden. Daneben ist es auch öffentlichen und bestimmten privaten künstlerischen, technischen, landwirtschaftlichen, forstwissenschaftlichen, pharmaceutischen und Handelslehranstalten gestattet, ihren wohlbestandenen Abiturienten, nachdem sie ein Untergymnasium oder eine Unterrealschule durchgemacht haben, nach zweijähriger Bildungszeit also im ganzen nach 6 Bildungsjahren (wieder vom 10. Lebensjahre an gerechnet) das Recht des Einjährigendienstes im Heere zuzusprechen. Alle Schüler, welche das Ziel einer Schulart nicht vollständig erreicht haben und dennoch das in Rede stehende Recht beanspruchen, werden an eine gemischte Prüfungskommission verwiesen, die ähnlich zusammengesetzt ist wie die Prüfungskörper der Kreisersatzkommissionen in Deutschland. Die Herren Gymnasial- und Realschuldirektoren in Österreich haben also mit dem Freiwilligenschein garnichts zu schaffen, und sie sind, wie wir von allen Seiten vernehmen, weit davon entfernt, sich über diesen Zustand irgendwie zu beklagen und ihre „Kollegen draußen im Reich", die bekanntlich das Bruchstück einer wissenschaftlichen Jugendbildung, die Sekundanerherrlichkeit mit einer schwerwiegenden Prämie zu versehen imstande und gehalten sind, zu beneiden. Sie können ihren Blick ausschließlich auf das Gedeihen ihrer Schule und einzig und allein auf die pädagogischen Prinzipien richten. Sie haben sich nicht abzuquälen

mit dem berüchtigten „Ballast“ der deutschen höheren Schulen, der nichts weiter als den Freiwilligenschein im Auge hat; denn die von ihnen geleiteten Anstalten gleichen nicht doppelt erkrankten Individuen, die — um Stiehls unsterbliches Wort zu wiederholen — unten an der Wassersucht und oben an der Schwindsucht leiden. Die österreichischen Obergymnasien und Oberrealschulen, an denen der Einjährigenschein erst nach 8 Bildungsjahren erlangt werden kann, während es an den übrigen obengenannten Bildungsanstalten schon nach 6 Bildungsjahren zu erreichen ist, sind den letzteren Anstalten gegenüber, soweit der Einjährigendienst in Betracht kommt, etwas in Nachteil. Und das ist kein Unglück, sondern ein Glück. Denn dadurch, und nur dadurch allein, werden diejenigen Elemente von den wissenschaftlichen Bildungsanstalten fern gehalten, die nicht in sie hinein gehören, wird der übergroße Zudrang zu den Studien, wie solcher sich in Deutschland bemerkbar macht, vermieden, die üble Aussicht also auf ein Gelehrtenproletariat in die weiteste Ferne gerückt. — Da der österreichische Kaiserstaat sein Schulwesen erst nach 1866 reguliert und in Schwung gebracht hat, so konnte er sich die Erfahrungen, welche man im Schulwesen außerhalb seiner Grenzen gemacht hat, zu Nutze machen und gewisse Fehler vermeiden. Warum sollten wir jetzt nicht adoptieren, was an den dortigen Schöpfungen Nachahmung verdient? Dieses Organ hat keine geringe Genugthuung darin gefunden, daß in der Sache, von der jetzt die Rede ist, in einem benachbarten und befreundeten Großstaate Einrichtungen getroffen sind, welche es schon vor längeren Jahren befürwortet hat. Hoffentlich wird bald überall jede spezifische Art der Jugendbildung nur dann geschätzt, wenn an ihr der Stempel einer gewissen Abgerundetheit und Vollendetheit sichtbar wird. Bruchstücke bleiben Bruchstücke und haben in Bildungsangelegenheiten immer nur geringen Wert, gleichviel, ob man sie betrachtet vom wissenschaftlichen Standpunkt aus oder von dem des praktischen Lebens. —

Der Schöpfer dieser Zeitschrift hat bekanntlich nicht wenig beigetragen zur Begründung und zum Ausbaue der Pädagogik nach ihrer wissenschaftlichen und künstlerischen Seite hin, und

namentlich hat er sich um die Entwicklung des Volksschulwesens verdient gemacht. So sind z. B. die Grundlinien, welche er für die von ihm eingerichtete und längere Zeit hindurch geleitete Lehrerbildungsanstalt zu Mörs entworfen hat, maßgebend geworden für die Volksschullehrerbildung in Deutschland überhaupt, wie sich geschichtlich nachweisen läßt. Für die so von ihm begründete, auf pädagogischem Grunde ruhende Volksschule erstrebte er selbstverständlich eine selbständige Stellung, also auch die Befreiung der Pädagogik von der Theologie und der Schule von der Herrschaft der Theologen. Wir wissen, daß ihm dieser, nicht ohne Erfolg geführte, erbitterte Kampf insofern teuer zu stehen gekommen ist, als er dadurch im Grunde seinem amtlichen Schiffbruch herbeigeführt hat. Der genialste pädagogische Praktiker, den das Vaterland jemals gesehen, wurde entfernt aus der Stätte seiner Wirksamkeit, die ihm über alles teuer war, und ausschließlich angewiesen auf die theoretische Mitarbeiterschaft am großen Werke der Menschenerziehung, ihm selbst und dem Vaterlande zum Unheil. Bedauerlich war's nach Ansicht des Schreibers dieser Zeilen, daß der heldenkühne, aufopferungsfähige, seinen Beruf und die Wahrheit über alles schätzende pädagogische Bahnbrecher sich in der Hitze des Kampfes für die Freistellung der Schule hinreißen ließ, von seinem freien Standpunkte aus die dogmatischen Lehrsätze der Kirche und der Kirchen selbst anzugreifen und solchen theologischen Zänkereien auch die Spalten dieses Journals öffnete. Als wir die Leitung des letzteren übernahmen, wurde diese Art des Kampfes sofort eingestellt. Denn nach unserer Meinung läßt sich über Glaubenssachen nicht streiten. So lange der Mensch ein Gemüt hat und so lange durch das menschliche Gemüt das Gefühl der Zusammengehörigkeit mit dem Ewigen und Unendlichen hindurch zittert; so lange der, „in dem wir leben, weben und sind" im menschlichen Herzen sich nicht unbezeugt läßt: so lange wird es Religionen und Kirchen geben. Und so lange es Kirchen gibt, wird es auch verschiedene kirchliche Richtungen, mannichfaltige religiöse Überzeugungen geben. Richtig ist, daß ein Mensch mit hervorragender und hoch entwickelter Intelligenz in seiner Über-

zeugung eine gewisse Einheitlichkeit zur Schau tragen wird; aber unrichtig ist es, wenn man behauptet, daß ein streng-, ja wundergläubiger, ganz kirchlich gesinnter Mensch notwendig ein Schwachkopf, oder gar ein schlauer Politiker und Heuchler sein müsse. Das Virchowsche Zweikammersystem existiert nun einmal in manchen Geistern und wird sich nie verbannen lassen aus gemütstiefen Seelen, die in ihrer Jugend von früh an eine warme und tiefgehende kirchliche Pflege erhalten haben. Zudem kann nur der wenig tief schauende, oberflächliche Denker den Wert des religiösen Lebens für die große Menge im Volk verkennen. Wirkliche Philosophen sind selten in der Welt; die intellektuelle Selbständigkeit ist ein eben so rares Gewächs, und daher kann der Halt und der Stütze, welche dem Durchschnittsmenschen die Religion gewährt, schwerlich jemals entbehrt werden. Nehmt die Religiösität aus der Welt, und ihr habt auch der Idealität der Masse den Todesstoß versetzt und dem praktischen Materialismus und damit dem gesellschaftlichen Verderben Thür und Thor geöffnet.

Wer diese Anschauung mit uns teilt, kann nicht wünschen, daß Religion und Kirche geschädigt werden. Wir aber sind der Meinung, daß diese Schädigung garnicht zu vermeiden ist, wenn man fortfährt, die kirchlichen und pädagogischen Interessen mit einander zu vermengen, weil man das, was man weiß, und das, was man glaubt, nicht auseinander zu halten vermag. Klarheit kommt erst dann in die Sache hinein, und die kirchlichen und Schulinteressen kann man nur dann endgültig vor Konflikten bewahren, wenn man die Gebiete des Wissens und Glaubens scharf sondert und demgemäß der Schule zuweist, was man weiß, der Kirche aber alles überläßt, was man glaubt. Die staatliche Gemeinschaft kann Wissenschaft und Bildung niemals entbehren; von ihrer Beförderung ist sogar das Heil und die Existenz dieser Gemeinschaft zum nicht geringen Teile abhängig. Niemals also wird sich der Staat in erziehlichen Dingen das letzte und bestimmende Wort rauben lassen. Die Kirche aber kann und wird in religiösen Dingen niemals das Heft aus der Hand geben wollen. So lange also die Schule den Religionsunterricht zu den Unterrichtsdisciplinen zählt, wird sie stets zweien Herren

zu dienen haben und aus dieser Doppelherrschaft niemals herauskommen. Selbst mit den staatlich zugerichteten und pro facultate oder auf dem Volksschullehrerseminar geprüften Religionslehrern kann die Kirche nicht zufrieden sein, wenn sie ihr Interesse versteht. Denn gläubig kann nur der wirklich gläubige Mann machen, d. h. der, welcher sich in den Dienst des Glaubens und der Kirche gestellt hat, und das Streben der staatlich gebildeten und geprüften Religionslehrer, dem Schulunterrichte in der Religion ein vollständig methodisches und pädagogisches Gewand anzuziehen, bewirkt sicherlich eher religiöse Indifferenz und Ungläubigkeit als das Gegenteil.

Aus allen diesen Gründen befürworten die Rheinischen Blätter die Entfernung des Religionsunterrichtes vom Lehrplan der Schule, also eine Maßregel, die bereits in den nordamerikanischen Freistaaten, in Irland, Holland und jetzt auch in Frankreich, also in Ländern existiert, in welchen das kirchliche Leben in Summa sicherlich nicht weniger blüht, als im Vaterlande.

Merkwürdigerweise haben unsere Ansichten vom Verhältnis der Kirche zur Schule und umgekehrt von jeher mehr Beifall gefunden bei gläubigen und kirchlich gesinnten Männern als unter den Berufsgenossen. Diese halten uns entgegen, daß mit der Entfernung des Religionsunterrichts der erziehliche Charakter der Schule aufhören werde, und sind der Meinung, daß auch wir uns niemals herbei lassen würden, diesen Charakter irgendwie zu schädigen. Und fürwahr, könnten wir uns überzeugen, daß jene Entfernung den gefürchteten Erfolg haben würde und müßte, würden wir sie sicherlich nicht befürworten. Allerdings ja, die Schule muß auch erziehlich wirken; je mehr sie dies thut, um desto besser ist sie. Freilich kann sie niemals die ganze und volle Erziehung übernehmen; denn sie ist im Grunde nur Dienerin der Familie und vermag in erziehlichen Dingen nichts ohne das Haus, noch weniger aber im Gegensatz zum Elternhause. Der Haupthebel, den sie in erziehlichen Dingen anzusetzen hat, ist die menschliche Erkenntnis, wenn sie auch nicht ganz auf diese beschränkt ist. Das ganze Schulleben

ist geregelt nach ethischen Grundsätzen und würde ohne dieselben zusammenfallen. Die Aufrechthaltung der Herrschaft dieser Grundsätze ist die Disciplin, eine Macht, die sicherlich erziehlich wirkt. Diese Wirksamkeit wird erhöht, wenn man reiferen Schülern die geistigen Triebfedern enthüllt, welche das Räderwerk in Bewegung setzen, ihnen also auseinandersetzt, warum von ihnen verlangt wird, was man verlangt, und so dafür sorgt, daß der Schwerpunkt ihres sittlichen Thuns allmählich hineinrückt in die eigene Seele und somit die ethische Freiheit erblüht. Erziehen heißt sorgen für allseitige Kraftentwicklung des Menschen. Weckt der Unterricht in der Seele des Kindes lebendiges Interesse und Liebe zur Sache, wirkt er also anregend und entwickelnd ein auf das Gemütsleben, schärft er den Verstand und die Urteilskraft, belebt er die Phantasie und stärkt er den Willen durch Ausführungen und Übungen, welche die Produktivität möglichst herausfordern — thut er dies alles, so ist er ein richtig methodischer, d. h. ein erziehlicher Unterricht.

Der genetische, entwickelnde, naturgemäße Unterricht und die erziehliche Thätigkeit sind nicht zwei selbständige, neben einander herlaufende Faktoren, sondern der erstere ist ein Element, und zwar ein sehr wirksames und notwendiges der letzteren, weshalb er von Friedrich Fröbel stets „entwickelnd-erziehend" genannt worden ist. —

Und was den Lehrstoff betrifft, so bieten bekanntlich verschiedene Unterrichtsgegenstände Handhaben genug, die ideale Denkweise in den jungen Gemütern zu begründen und zu beleben. Endlich drängt das ganze Schulleben hin auf den Erwerb zahlreicher Tugenden, des Gehorsams, der Selbstbeherrschung und ethischen Freiheit, der Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit, der Gewissenhaftigkeit und Zuverlässigkeit, der Arbeitsamkeit und Treue, der Ordnung und Pünktlichkeit, des Gemeinsinns, der liebevollen Hingabe, der Dankbarkeit und Anhänglichkeit.

Auch die religiöse Gesinnung wird gepflegt auch ohne Religionsunterricht; dafür sorgen schon gewisse Lehrstoffe. Allerdings geht das besser im Religionsunterricht und durch denselben, aber nur insoweit, als die religiöse Wirksamkeit der Schule

vom Elternhause unterstützt wird. Verhält dieses sich indifferent oder gar abwehrend, so entsteht ein ungemein schädlicher Konflikt in der Seele des Kindes. So lange es aber Kirchen und verschiedene kirchliche Richtungen gibt, so lange sind solche Konflikte nicht zu vermeiden, wenn die Schule fortfährt, auch den Religionsunterricht als ihre Domäne zu betrachten und ihn pädagogisch zustutzen zu lassen von Religionslehrern, die vom Staate präpariert und geprüft sind und sich wo möglich am liebsten an die Stelle der Geistlichkeit setzen möchten. Von welcher Seite wir auch die Sache betrachten — immer gelangen wir zu der Überzeugung, daß es gut und richtig ist, wenn man die religiöse Unterweisung den Familien überläßt. Sie wählen sich diejenigen Geistlichen zu Religionslehrern, deren Richtung auch die ihrige ist, zu denen sie also Vertrauen haben. Und die Geistlichen, namentlich die protestantischen, thun wohl, wenn sie sich nicht auf die sonntägliche Predigt und einige Konfirmationsstunden beschränken, sondern den Religionsunterricht ganz und gar in die Hand nehmen. Nur auf diesem Wege und in dieser Weise können die Männer der Kirche und des Glaubens ersprießlich und durchgreifend wirken, und Kirche und Schule kämpfen nicht mehr um ein Gebiet, das ohne allen Zweifel der Kirche gehört. Von den Lehrerbildungsanstalten, die allesamt an Stoffüberfluß kranken, wäre eine Arbeit genommen, welche die meiste Zeit und die größte Kraft absorbiert. Die zukünftigen Lehrer aber können und müssen sich halten zu ihren kirchlichen Gemeinden, wie alle anderen Menschen, die nicht mit der Philosophie auszukommen imstande sind, werden aber der theologischen Halbfabrikation entrückt und gewinnen Zeit und Muße für die übrigen Lehrgegenstände.

Daß die Ausführung der von uns vorgeschlagenen Trennung ihre praktischen Schwierigkeiten haben würde, verkennen wir keinen Augenblick; allein sie sind nicht unüberwindbar, wie schon jetzt die Erfahrung beweist. Der Segen aber würde unserer Ansicht nach nicht ausbleiben. Religion und Kirchlichkeit würden sich heben und zwar gleichmäßig mit den wissenschaftlichen Leistungen der Schule, und die Moral im Volke würde einen vielersehnten heilsamen Impuls erhalten.

Seit den Jahren 1870 und 1871, als die „Realpolitik" Erfolge errungen hat, welche die kühnsten Erwartungen und Hoffnungen übertrafen, ist die realistische Denkweise auch im Vaterlande die herrschende geworden und hat sich mehr oder weniger aller Gemüter, auch der Erzieher des Volks bemächtigt. Abgesehen von einigen Extravaganzen, ist diese Wendung der Dinge weder wunderbar, noch zu beklagen. An den Extravaganzen haben gewisse Leute schuld, die den „Sieger von Sadowa und von Sedan" zeitweilig etwas eitel gemacht haben. Die Erzieher aber, auch wenn sie nicht auf dem gemütreichen, idealistischen deutschen Boden geboren und erzogen sind, kommen mit jener realistischen Denkweise nicht aus. Ohne reelle Teilnahme des Gemüts, die liebevolle Versenkung in die hochwichtige erziehliche Aufgabe, ohne die vollste Hingabe und Aufopferungsfähigkeit können sie nicht schalten und walten, wenn die Schulräume ihnen nicht zu Folterkammern werden sollen. Und sie wollen es nicht. Noch sind sie gemütreich, noch sind sie treu, noch suchen sie nicht im Irdischen die alleinige Quelle irdischen Glücks. Daß sie sich trotzdem überall eine menschenwürdige Existenz auch äußerlich erkämpfen wollen, ist ganz in der Ordnung. Vielleicht lernen sie in dieser Übergangszeit leben und streben im Sinne Schillers, der bekanntlich also ermahnt: Drum paart zu eurem höchsten Glück mit Schwärmers Ernst des Weltmanns Blick. Hoffen wir das Beste.

Das Jahr 1882 war ein Triumphjahr Friedrich Fröbels. Wir raten jedem Berufsgenossen, sich ernstlich mit ihm und seiner Sache zu beschäftigen; denn er erscheint uns als der Morgenstern, welcher einen neuen Tag verkündet, und seine Pädagogik als eine Retterin aus der bereits eingetretenen pädagogischen Sterilität und Stagnation. Es war sehr bezeichnend, daß auch Diesterweg noch im letzten Stadium seiner Wirksamkeit und seines Lebens zu ihm übertrat und für ihn eintrat: er erkannte eben mit seinem genialen Blicke in der Fröbelschen Pädagogik sofort die Entwicklungskeime neuen erziehlichen Lebens und Strebens. Und ganz gewiß hat er das Richtige gesehen.

Was der erste Kapitain dieses geistigen Fahrzeugs wohl sagen würde, wenn er diese Auslassung seines Nachfolgers, welche nach fünfundfünfzigjähriger Fahrt geschrieben sind, kritisieren könnte! Wir sind überzeugt, daß der Lauf der Dinge ihn zu denselben Konsequenzen geführt haben würde, und zweifeln keinen Augenblick daran, daß seine Manen mit den Rheinischen Blättern zufrieden sind. Und zweifelte er auch an diesem und jenem — sicherlich würde er es loben, daß sein Organ nach wie vor keine Konsequenz scheut und beharrt in dem edlen Radikalismus, der die Wurzeln der landläufigen Begriffe, die wie abgefeilte Münzen von Hand zu Hand gehen, stets ernstlich ins Auge faßt und ihr eigentliches Gepräge wieder zu entziffern sucht. Alles prinzipielle Vorgehen zu verdächtigen und zu belächeln, ist zwar augenblicklich guter Ton geworden; aber bald dürfte wieder die Zeit kommen, in welcher auch Realpolitikern sichtbar wird, daß es ohne ein solches Vorgehen schließlich kein Heil gibt.
W. L.

II.

Die revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen Preußens.

Von Dr. A. Sulzbach.

Unterm 31. März d. J. ist eine Zirkular-Verf. des Kgl. Preuß. Ministers der geistl., Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, betr. die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen erschienen, welche mitsamt diesen Plänen wohl eine eingehendere Betrachtung verdient, indem einerseits das Schulwesen in Preußen eine nicht unwesentliche Veränderung erfährt, als auch andererseits Gesichtspunkte aufgestellt werden, welche die Intentionen der Regierung den Bestrebungen, die zu Gunsten der Realschule unter den Schulmännern in den letzten Jahren hervortraten, wenigstens teilweise günstig erscheinen lassen,

wenn auch die Gegner der Realschule gegenteilige Hoffnungen zu schöpfen sich berechtigt glauben. Man glaubt ja so gern das, was man hofft, und daß die Herren Philologen der strengen Observanz das Vorrecht des Interpretierens haben, wird man ihnen wohl zugestehen müssen, wenn auch diese Interpretationen oft mehr des Wunsches Kind als die Folge einer unparteiischen Objektivität sind. Woher sollten auch sonst die vielen Emendationen herkommen?

Doch lassen wir zuerst alle Reflexionen über die etwaigen Folgen der neuen Pläne, nehmen wir zuerst diese selbst vor um deren Konsequenzen zu erkennen, die sich jedem ergeben müssen, und wenden wir uns dann zu der Frage, ob diese Pläne wohl auf die brennende Realschulfrage entscheidend einzuwirken berufen sein möchten.

Wir haben nach den neuen Plänen 7 Schularten: 1. Gymnasium, 2. Progymnasium, 3. Realgymnasium, 4. Realprogymnasium, 5. Ober-Realschule, 6. Realschule, 7. höhere Bürgerschule. Streng genommen bilden diese 7 Arten nur zwei Klassen, da 1—4 und 5—7 unter einander in einem gewissen Zusammenhange stehen. Damit ist aber ein Organismus angebahnt, der wenn auch nicht in dem Umfange, wie es von vielen Pädagogen gewünscht wurde, aber doch immerhin in einem solchen, bei dem der Fortschritt nicht zu verkennen ist, das Nebeneinander aller höheren Schulen aufhebt und die früheren vier zusammenhanglos neben einander existirenden höheren Schulen: Gymnasium, Realschule I. O., Realschule II. O. und höheren Bürgerschule, wo namentlich die Kluft zwischen den ersten dreien sehr fühlbar war, mit den übrigen um sie sich gruppierenden Schulen in zwei Kategorieen verwandelt.

Es wird uns dies durch folgende Bemerkungen klar werden.

Das Latein ist auf dem Gymnasium um 9 Stunden pro Woche gekürzt und um 10 Stunden im Realgymnasium vermehrt, das Französische, das im Realgymnasium dieselbe Stundenzahl behalten, ist im Gymnasium um 4 Stunden vermehrt worden, der Anfangsunterricht im Griechischen ist nach III b

verlegt, wo im Realgymnasium das Englische beginnt; Geschichte, Geographie und die mathematischen Fächer weisen im Gymnasium ein Plus gegen früher auf, dadurch sind die Lehrpläne beider Anstalten bis IV inkl. mit geringen Modifikationen fast ganz gleich, und ist auf dieser Stufe noch der Übergang von der einen Schule in die andere ohne Schwierigkeit zu bewerkstelligen. Das hat ja gerade früher so gerechte Ursache zur Klage gegeben, daß ein Knabe, der einmal aufs Gymnasium gebracht worden war, wenn sich auch dessen Unfähigkeit zeigte, in dieser Schule bleiben mußte, wenn nicht der Vater in der Lage war durch Privatunterricht ihn für eine andere Schule vorbereiten zu lassen; hatte der betreffende Knabe wohl in IV schon griechisch gelernt, so nützte ihm dies nichts für den Eintritt in eine entsprechende Klasse einer Realschule oder auch nur einer höheren Bürgerschule, da es ihm sowohl im Französischen als auch im Englischen fehlte. Ebenso waren besondere Anstrengungen nötig, einen Knaben, den man einmal in eine Realschule geschickt hatte, und der Fähigkeiten für das Gymnasium zeigte, in dieses übertreten zu lassen.

Eine ähnliche Übereinstimmung zeigen die andern Schulkategorien: der Realschule fehlen nur die beiden Primen der Ober-Realschule und die höhere Bürgerschule, welcher die Prima der Realschule fehlt, teilt mit jenen Schulen in den entsprechenden Klassen denselben Lehrplan bis auf eine kleine Modifizierung in den mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Fächern.

Daß wir durch diese Einrichtung einem organischen Verhältnis näher gerückt sind, ist aus dem Gesagten leicht zu ersehen, und daß die neue Einrichtung ein Fortschritt gegen früher ist, darf nicht verkannt werden. Man hat zwar die Vermehrung der Lateinstunden am Realgymnasium bemängelt, doch wenn einmal das Lateinische als conditio sine qua non angesehen wird — und für gewisse Studien ist es doch nicht zu entbehren — so ist die Vermehrung nicht zu bedauern, es ist jedenfalls dem nicht ganz ungerechten Vorwurf des bisherigen Latein-Unterrichts auf der Realschule begegnet, daß es zum Leben zu

wenig und zum Sterben zu viel sei, ein Vorwurf, welcher von den Gegnern der Realschule als gewichtige Waffe gegen die Gleichberechtigung dieser Schule mit dem Gymnasium gehörig ausgenutzt worden ist. Ist es auch ferner durch diese Vermehrung erst möglich geworden, die Lehrpläne für Gymnasium und Realgymnasium auf den vier untern Stufen einander nahe zu bringen, so ist es ungerechtfertigt dieselbe beanstanden zu wollen.

Daß Deutsch, Französisch, Geschichte und Geographie, Rechnen und Mathematik, Naturbeschreibung, Physik eine Vermehrung von 14 Stunden pro Woche auf dem Gymnasium und zwar die drei letzten um je 2, Französisch um 4 und Deutsch um 1 Stunde erfahren haben, ist sehr zu begrüßen; damit ist das Gymnasium aus der Reihe der Fachschulen in die der allgemeinen Bildungsanstalten getreten, und die Bekämpfer des Stockphilologentums sehen damit ihre Bemühungen belohnt. Warum aber dem Englischen nicht wenigstens zwei Stunden in den beiden oberen Klassen als fakultatives Unterrichtsfach eingeräumt sind, können wir nicht begreifen. Stellt die Zirkularverfügung ja selbst die Aufgabe des Gymnasiums als die hin, seinen Schülern nicht nur eine philologische, sondern eine allgemeine Bildung zu vermitteln, und daß die englische Sprache zu einer solchen gehört, wird wohl niemand bestreiten, und so hätte das Gymnasium denen, die diese Sprache erlernen wollen, wenigstens die Gelegenheit dazu offen halten sollen. Daß erwachsenen Sekundanern und Primanern hieraus eine Überbürdung erstanden wäre, können wir nicht glauben. Die Vergünstigung, welche dem Hebräischen zu teil wird, indem für dasselbe je zwei Stunden in II und I als fakultative angesetzt sind, hätte das Englische umsomehr verdient, als hierfür nicht nur ein kleiner Bruchteil der Gymnasiasten sich interessiert hätte, und es nicht eine Sprache ist, die nur für ein ganz besonderes Fachstudium vorbereitet.

Merkliche Veränderung wird der auf vier Stunden in den unteren drei Klassen reduzierte Unterricht im Deutschen und den auf 8 Stunden erweiterten Unterricht im Französischen auf den Ober-Realschulen und Realschulen hervorrufen. Einerseits wird

es ja von Vorteil sein eine große Stundenzahl für den französischen Unterricht zu Gebote zu haben, zwar nicht deshalb um die bisher bestehenden Pensen bedeutend zu erweitern, sondern innerhalb der einmal gegebenen Pensen durch häufiges Repetieren und fleißige Extemporalien das Gelernte so zu befestigen, daß in III ein Verstoß gegen die Formenlehre bei dem größten Teil der Schüler zu den Unmöglichkeiten gehöre. Schwierig wird hingegen dem Lehrer des Deutschen es gemacht werden, mit vier Stunden auszukommen. Es wird sich namentlich die Schwierigkeit in den südlicher gelegenen Provinzen des preußischen Reiches geltend machen, da hier nicht zu erwarten ist, daß die Schüler in der Rechtschreibung so beschlagen sind, daß man von einem eigentlichen Unterricht in der Orthographie absehen könnte.

Es wird daher vielleicht notwendig werden, den Deutsch-Unterricht in den Vorklassen zu erweitern, jedenfalls aber wird man beim Aufrücken, resp. bei der Aufnahme in VI ziemlich rigoros zu Werke gehen müssen. Es wird sich aber auch die Notwendigkeit ergeben — und vielleicht hat die Regierung dies im Auge gehabt — daß in den drei unteren Klassen der Unterricht im Deutschen und im Französischen in einer Hand liege, ähnlich wie beim Lateinischen in den Realgymnasien, damit bei dem französischen Sprachunterricht auf die deutsche Grammatik Rücksicht genommen werden könne. Übrigens ist zu bemerken, daß die Regierung nicht eine plötzliche Umwandlung des Lehrplans verlangt, sondern durch örtliche Verhältnisse bedingte Modifikationen für eine Übergangszeit zuläßt.

Von besonderem Einfluß wird auch die Verminderung der Stunden für das Lateinische am Gymnasium auf die methodische Behandlung dieses Lehrgegenstandes sein. Denn es soll nicht weniger als früher erzielt, aber die Zeit soll besser ausgenutzt werden, d. h. die Berücksichtigung des Stofflichen und des Grammatikalischen soll in der Lektüre gleichmäßig statthaben.

Es ist ja die Klage nicht neu, daß auf den Gymnasien die Lesestoffe zumeist zum Tummelplatze gelehrter philologischer Untersuchungen in grammatischer und lexikalischer Beziehung gemacht würden, und daß wenig darauf hingearbeitet werde, die

Schüler vermittelst der Klassiker in die Geschichte und den Geist der alten Zeit einzuführen. Bei diesem Verfahren wird aber nach keiner Seite hin etwas geleistet. Nicht unzutreffend ist es, was ein Anonymus in einer voriges Jahr bei Abel in Leipzig erschienenen Schrift „Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen" bemerkt, daß bei aller Textkritik, die jetzt geübt werde, man früher bei schlechteren Texten mehr erreicht habe als jetzt bei den hergestellten.

Es wird dieser Mangel aber auch von den Gymnasiallehrern selbst gefühlt. In dieser Beziehung ist die Gegenschrift auf die eben erwähnte Broschüre des Anonymus interessant, lesenswert und lehrreich. Dr. Steinmeyer, Gymnasialdirektor in Kreuzburg, tritt für die unbedingte Alleinberechtigung des Gymnasiums ein, will nur dieses allein als die Vorschule für die Universität gelten lassen; „die höhere Menschenbildung kann nur auf dem Gymnasium gewonnen werden!" spricht er als Axiom aus — alles Gründe genug, ihn als einen vollgültigen Gegner unserer Ansichten anzusehen. Nichtsdestoweniger empfehlen wir seine Broschüre als lehrreich, weil der Verf. in der würdig gehaltenen Schrift der Überzeugungstreue, mit welcher er für das Gymnasium eintritt, dadurch die Krone aufsetzt, daß er die Mängel dieser Schule, wie sie jetzt ist, nicht verkennt und nicht zu beschönigen sucht und für einen ergiebigen und fruchtbaren Unterricht in den Klassikern Anweisungen gibt, die uns davon überzeugen, daß wir einen gewiegten, durch und durch pädagogisch gebildeten Schulmann vor uns haben.

Ich muß mich an dieser Stelle mit dem bloßen Hinweis auf diese Schrift begnügen, eine Analyse der dort niedergelegten methodologischen Lehren würde hier zu weit führen. Wohl sind auch schon früher reformatorische Stimmen von Freunden der Gymnasialbildung laut geworden, aber sie verhallten für den größten Teil der Philologen. Die gegenwärtige Verminderung der Unterrichtszeit aber, die nicht durch ein Plus häuslicher Aufgaben ausgeglichen werden d a r f, wird Manchen zwingen, aus der Not eine Tugend zu machen, und seine Textkritiken und grammatisch-lexikalischen Untersuchungen da zu lassen, wohin sie

gehören, in seinem Studierzimmer. Von ganz besonders läuternder Wirkung wird aber der Passus der den Lehrplänen beigegebenen Erläuterungen sein, welcher die Auffassung darlegt, welche die oberste Behörde des preußischen Schulwesens von der Bedeutung und der Art und Weise des Unterrichts im Lateinischen hat.

„Die Aufgabe des Gymnasiums", so lesen wir in den Erläuterungen, „ist dadurch noch nicht als erfüllt zu betrachten, daß die Schüler Schriften von irgend einer näher bestimmten Höhe der Schwierigkeit lesen können, vielmehr ist darauf Wert zu legen, daß und wie sie einen Kreis von Schriften wirklich gelesen haben. Für die Art der Lektüre sind die beiden Seiten bezeichnet, daß sie begründet sein muß auf sprachlicher Genauigkeit, und daß sie führen soll zur Auffassung des Gedankeninhalts und der Kunstform. Aus der ersteren Seite der Behandlung ergibt sich der formal bildende Einfluß dieses Unterrichts, aus der anderen Seite der Anfang derjenigen Entwickelung, welche in ihrer Vollendung als klassische Bildung bezeichnet wird. Eine Behandlung der Lektüre, welche die Strenge in grammatischer und lexikalischer Hinsicht verabsäumt, verleitet zur Oberflächlichkeit überhaupt; eine Behandlung, welche die Erwerbung grammatischer und lexikalischer Kenntnisse zur Aufgabe der Lektüre macht, verkennt einen wesentlichen Grund, auf welchem die Berechtigung des lateinischen Gymnasialunterrichts beruht. Auf den letzteren Abweg, durch welchen die Hingebung der Schüler an die Beschäftigung mit den alten Sprachen und die Achtung der Gymnasial-Einrichtung bei denkenden Freunden derselben gefährdet wird, ist deshalb mit besonderem Nachdrucke hinzuweisen, weil es in nicht seltenen Fällen vorkommt, daß die Erklärung der Klassiker, selbst auf den obersten Stufen, in eine Repetition grammatischer Regeln und eine Anhäufung stilistischer und synonomischer Bemerkungen verwandelt wird."

Neu sind diese Wahrnehmungen und Warnungen nun nicht, aber da es Viele gibt, welche eine Wahrheit erst dann als eine solche anerkennen, wenn sie mit dem Stempel der Regierung versehen ist, so werden diese Worte für das Gymnasium und

den Unterricht in den Klassikern von nicht zu unterschätzender Wirkung sein.

Welch ein Geschrei erhob sich sonst, wenn die rationelle Pädagogik es wagte, dem Gymnasium eine Veränderung des Latein-Unterrichtes und die Einführung resp. Vermehrung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu vermehren, oder dem Französischen die Stundenzahl zuzuteilen, die diesem wichtigen Unterrichtsgegenstand gebühre. Da setzte man sich aufs hohe Roß, sprach von oben herab von Mangel an Idealismus, von banausischem Verlangen, von materieller Gesinnung, die es wage an den festen Bau des Gymnasiums zu rühren und es versuche seinen Schwerpunkt, der in dem klassischen Altertume liege, zu verrücken.

Ja, was das Französische betrifft, war es garnicht so unbedenklich, den Gymnasien, die sich mit 3, resp. 2 Stunden pro Woche begnügten, eine Vermehrung derselben zu empfehlen. Man konnte sich dadurch bei gewissen Leuten in den Geruch eines vaterlandslosen Kosmopoliten, wenn nicht gar eines landesverräterischen Franzosenfreundes bringen; und wie viel französische Stunden bestimmte der neue Plan jetzt für das Gymnasium? In V und IV 4, resp. 5 in den übrigen Klassen je 2, so daß hier ein Plus von 4 gegen früher sich ergibt. Die Zirkularverfügung motiviert die Vermehrung dieser Stunden und den Beginn derselben in V mit den Worten „das Gymnasium ist allen seinen Schülern, nicht bloß denen, welche etwa schon aus den mittleren Klassen abgehen, die zeitigere Einführung in diese, für unsere gesamten bürgerlichen und wissenschaftlichen Verhältnisse wichtige Sprache unbedingt schuldig."

Daß die Erkenntnis, die französische Sprache sei auch wegen der „wissenschaftlichen Verhältnisse" wichtig und ein umfassenderer Unterricht in derselben deshalb auch im Gymnasium geboten, so durchgedrungen ist, daß der in dieser Hinsicht so oft geäußerte Wunsch durch die Zirkularverfügung zur Verordnung erhoben wird, kann uns nur freuen. Die Regierung steht nicht mehr auf dem Standpunkt der Ministerialverfügung von 1831, welche die Wiedereinführung des Französischen nur aus Rück-

sicht „auf die Nützlichkeit für das weitere praktische Leben“ bestimmte, sie geht einen Schritt weiter und erkennt auch dessen Wert in Anbetracht der „wissenschaftlichen Verhältnisse“ an. Es mag dies freilich Manchem nicht behagen, denn welch eine große Abneigung in manchen Kreisen jetzt noch gegen den Unterricht in dieser Sprache auf dem Gymnasium herrscht, beweist eine im vorigen Jahre vom Gymnasialdirektor Dr. Pohlmann zu Neuwied (Berlin, Wohlgemuth) herausgegebene Broschüre, in welcher derselbe für den vollständigen Wegfall dieses Unterrichts am Gymnasium plädiert. Die Gründe dafür sind nun allerdings so horrend, daß ich mich nicht enthalten kann, einige derselben hier anzuführen, um zu zeigen, zu welchen Gründen man eben greifen muß, wenn die Beweise ausgehen.

„Haben denn nun“, fragt Herr Dr. Pohlmann, „diejenigen Männer, welche ihre Vorbildung auf dem Gymnasium erhalten haben, die Kenntnis der französischen Sprache so sehr nötig?

„Der Geistliche kann wohl bei der Ausübung seines Amtes der Kenntnis dieser Sprache entrathen; ebenso der Arzt und der Rechtsgelehrte. Allerdings könnte man einwenden, daß Richter und Ärzte, sowie Berg-, Bau- und Forstbeamte so manche nützliche Kenntnisse aus französischen Werken schöpfen können; ja, das ist schon richtig; aber welcher von all diesen höheren Beamten hat denn auf dem Gymnasium so viel Französisch gelernt, daß er ein französisches Werk und noch dazu ein fachwissenschaftliches, welches von technischen Ausdrücken strotzt, lesen und verstehen kann? — Auch wird der etwaige Wunsch, das eigene Fachwissen aus französischen Quellen zu bereichern, der Regel nach sich erst in späterer Zeit regen, d. h. zu einer Zeit, wo von den einst erworbenen Kenntnissen nur noch höchst dürftige Überreste vorhanden sind.“

Im Anschluß an die Ministerialverfügung von 1830, welche die französische Sprache in den Lehrplan des Gymnasiums mit Rücksicht auf die „Nützlichkeit“ derselben aufnimmt, ist die Untersuchung, ob sie denn so sehr nötig sei, wohl berechtigt. Aber wie schwach ist das Resultat dieser Untersuchung: aus französischen Werken wäre wohl für Fachgelehrte manche nützliche

Kenntnis zu schöpfen, aber ein höherer Beamter könne unmöglich auf dem Gymnasium soviel französisch gelernt haben, um ein französisches Werk und noch vielweniger ein von technischen Ausdrücken strotzendes zu verstehen. Dies als richtig vorausgesetzt wäre die logische Folge, der Unterricht im Französischen müsse vermehrt werden; nein — meint unser Verfasser, er sei ganz abzuschaffen. Überdies komme die Lust, Quellenstudien zu treiben in der Zeit, in welcher von den früher erworbenen Kenntnissen nur noch dürftige Überreste vorhanden seien. Nun sollte man doch glauben, daß diese „dürftigen Überreste“ sich noch eher ergänzen lassen als wenn garnichts vorhanden wäre, zumal der Verfasser selbst eine Seite weiter behauptet, daß „derjenige, welcher die klassischen Sprachen gründlich betrieben hat, sich mit verhältnismäßig großer Leichtigkeit eine tüchtige Kenntnis des Französischen aneignen kann, wofern er nur die erforderlichen Hilfsmittel besitzt,“ — und dennoch lieber mag der Erwachsene später von vorne anfangen, als daß die Schule ihm durch eine Vorbereitung die ersten Schwierigkeiten spare. Das begreife, wer kann!

Daß aber selbst bei der geringen Stundenzahl, die früher dem Französischen auf dem Gymnasium zugewendet war, so blutwenig geleistet wurde, wie der Verfasser angibt, können wir nicht glauben. An einer Stelle rechnet der Verfasser selbst aus, das jeder Gymnasiast „nicht weniger als 750 Stunden“ durchschnittlich erhält, und da sollte ein Abiturient nicht imstande sein, ein französisches Werk zu lesen und zu verstehen, er, der durch das Lateinische über einen Vokabelnschatz gebietet, der ihn in jedem französischen Werke einen Bekannten erblicken läßt?

Der Verfasser behauptet zwar, aus eigener Anschauung erfahren zu haben, daß die Schüler des Gymnasiums dem Unterricht im Französischen wenig Interesse entgegenbrächten, und daß es bekannt sei, daß die Gymnasiasten diese Stunden als Erholungsstunden betrachteten, wie auch „die in diesen Stunden sich immer wiederholenden Überschreitungen der Schulgesetze“ Zeugnis ablegten von der eigentümlichen Stellung, die der

französische Unterricht auf dem Gymnasium einnehme. Sollte aber ein gleichgiltiges und sogar ein abwehrendes Verhalten gegen diesen Unterricht nicht mehr eine Folge der Abneigung sein, welche auch der eifrigste und gewissenhafteste Lehrer gegen denselben nicht verhehlen kann, sobald er der Überzeugung ist, er gehöre nicht in den Lehrplan eines Gymnasiums hinein und ihn nur deshalb traktiert, weil er muß?

An dem Rate, den der Verfasser gibt, man sollte doch einmal sehen, wie es die Franzosen machten, bei ihnen verstände nicht einmal der vierte Teil der Gelehrten deutsch und an der Bemerkung, Frankreich sei ohne das Studium unserer Sprache groß geworden, können wir wohl ohne weitere Erörterung vorübergehen, solche Aussprüche kritisieren sich selbst. Wir wollen jedoch bei dieser Gelegenheit erwähnen, daß nach neueren Berichten man in Frankreich dem Studium der deutschen Sprache größere Beachtung zuwendet.

Kehren wir nun nach dieser nicht unnötigen Abschweifung zu unserm Thema zurück, so werden wir uns die Frage vorzulegen haben, welchen Einfluß wird die Änderung der Lehrpläne auf die Lösung der Realschulfrage üben?

Wie diese Angelegenheit augenblicklich liegt, ist ja bekannt. Soll die Realschule mit Latein berechtigt sein, für gewisse Fächer, wie Medizin und Jurisprudenz, Abiturienten zur Universität zu entlassen?

Die Bestrebung, aus der Realschule, jetzt Realgymnasium, das Lateinische ganz zu entfernen, ruhen, die klassischen Sprachen für alle Fakultätsstudien unnötig zu erklären, wie es der Schotte Bain („Erziehung als Wissenschaft". Leipzig 1881. Brockhaus) gethan, so unbescheiden waren wir Deutsche niemals, wir wollten nur die Abiturienten der Realschule für gewisse Fakultätsstudien gleichberechtigt mit den Abiturienten des Gymnasiums sehen. In den Augen der Philologen der strengen Observanz erschien ein solches Verlangen ein Sacrileg; nicht das Lateinische allein sei es und gewiß nicht die geringe Dosis, welche die Realschule reiche, welche den Jüngling befähige, die Hochschule zu beziehen und dem Studium mit Erfolg obzuliegen, als vielmehr der

klassische Geist, welcher das Gymnasium durchwehe und belebe und dem Schüler eine harmonisch ideale Bildung verleihe, wie es eine Schule nicht imstande sei, welche die realen Fächer zum Mittelpunkte ihres Unterrichts mache.

Ist nun auch ein solches Urteil im Munde eines Philologen zu verstehen, da er seinem ganzen Studiengang und seiner praktischen Thätigkeit nach eine solche Vorliebe für die alten Klassiker gewinnen mußte, die mit der Zeit zu einer ausschließlichen Begeisterung für diese geworden ist, so ist es kaum zu begreifen, wie auch Männer, welche den Naturwissenschaften näher stehen, und die — ganz vereinzelte Ausnahmen abgerechnet — einmal in den praktischen Beruf eingetreten, wenn nicht schon während der Universitätszeit ihre Klassiker entweder bereits versilbert haben oder nur noch als Ablagerungsorte für den Staub betrachten, einen solchen Hymnus auf das Gymnasium anstimmen, daß einem Hören und Sehen dabei vergeht. Ein solches hat der praktische Arzt Dr. Hedler („Die Stellung des praktischen Arztes zur Realschulfrage". Hamburg 1879. Richter) gethan. Die logische Durchbildung und humanitäre Bildung, die vor allem dem praktischen Arzte nötig ist, gewähre nur das auf den Gymnasien gepflegte Studium der griechischen und römischen Klassiker; die Realschule mit ihrem Vielerlei von Gegenständen könne eine solche geistig-sittliche Schulung nicht bieten. Das ist die Ansicht des praktischen Arztes. Eine große Meinung vermag aber jener Arzt seinen Lesern von der logischen Durchbildung, die er aus seinen Gymnasialstudien gewonnen, nicht beibringen, wenn er, nicht im Spaß, sondern im vollen Ernst sagt: „Unserer Meinung nach kann zum Studium der Medizin jeder Gebildete zugelassen werden. Anders verhält sich das mit dem Eintritt in den ärzlichen Stand!" Also man will großmütig „jedem Gebildeten", sicherlich daher dem Realschulabiturienten, erlauben, medizinische Vorlesungen auf der Universität zu hören, aber den Eintritt in die Praxis, die doch das Ziel der Studien sein soll, damit soll es nichts sein. Logik wo bleibst du?

Uns scheint, daß die Regierung selbst einen Fingerzeig gegeben, wie sie die Realschulfrage zu lösen gedenkt.

Indem sie die lateinlosen Realschulen im Gegensatz zu der in der Unterrichtsordnung von 1859 vertretenen Anschauung als Schulen allgemeiner Bildung anerkennt, indem sie ferner sogar der höheren Bürgerschule mit sechsjähriger Lehrdauer den Charakter einer Schule mit abschließender höherer bürgerlicher Bildung zuspricht und es nur unter den „gegenwärtigen Kulturverhältnissen“ als nicht zulässig erklärt eine einheitliche höhere Schule als Vorbereitungsschule für die Universität zu schaffen: gibt sie deutlich zu erkennen, daß sie der bisherigen Realschule 1. O., jetzt Realgymnasium, eine andere Stellung zugewiesen hat als der jetzigen Ober-Realschule, die „allgemeine Bildung“ vermittelt. Eine Einheitsschule zu schaffen, erlauben die gegenwärtigen Kulturverhältnisse nicht, so mag denn die Teilung der Arbeit bewirken, daß für solche, deren Beruf eine größere Zuwendung zu den realistischen Studien verlangt (Medizin u. dergl.) ihre Vorbildung auch auf den Realgymnasien erwerben können, die anderen aber nur auf den Gymnasien sie sich zu erwerben haben. Darum ist auch das Realgymnasium mit einer größeren Zahl Lateinstunden als bisher bedacht und, das Latein als notwendige Bedingung für akademische Studien vorausgesetzt, wird wohl jetzt kein Stockphilologe mehr behaupten können, daß auf der Realschule gerade soviel Lektüre gelernt werde, als auch „ein Jagdhund lernen“ könne.

Nehmen wir nun noch hinzu, daß es wohl nicht eine Wortspielerei ist, wenn die Regierung den Namen der Realschule mit Latein in „Realgymnasium“ umwandelt, so müßten wir uns wohl sehr täuschen, wenn diese Schule mit dem Empfang dieses neuen Namens nicht auch Rechte eines Gymnasiums erhalten sollte.

Manche glauben zwar, daß die neuen Lehrpläne die Auflösung der Realschulen mit Latein zur Folge haben werden. Der oben angeführte Dr. Steinmeyer findet an den neuen Lehrplänen etwas Erfreuliches: „die Vermehrung des lateinischen

Unterrichts in den Realschulen 1. O. und die gleiche Organisation der beiden höheren Unterrichtsanstalten auf den 3 unteren Stufen, aber nur insofern, als ich darin den ersten Schritt sähe zu einer allmählichen Auflösung der Realschule 1. O. und einer Verschmelzung derselben mit dem Gymnasium zu einer einheitlichen Vorschule für höhere Menschenbildung." Herr Dr. Steinmeyer, der seine Broschüre kurz vor dem Erscheinen der Lehrpläne herausgegeben hat, zu einer Zeit also als diese noch im Projekte lagen, hat in gewisser Beziehung jetzt schon Recht behalten: die Realschulen 1. O. existieren nicht mehr, dafür steht aber jetzt das Realgymnasium da. Wenn er aber die Einheitsschule wünscht, so wünschen diese auch seine extremsten Gegner, aber die Wünsche beider kommen nicht auf ein und dasselbe heraus. In seiner Einheitsschule soll die Realschule im Gymnasium aufgehen, in der seiner Gegner das Gymnasium in der Realschule, dort soll die Grundlage das klassische Altertum sein und Realien dürfen auch zugelassen werden, hier soll es umgekehrt gehalten sein.

Doch lassen wir jedem seine Hoffnungen und seine Wünsche! welche von diesen sich realisieren werden — wer vermag dies mit Sicherheit vorauszusagen? Doch eines wollen wir nicht vergessen: die Geschichte, und auch die der Realschulfrage, zeigt uns, daß so vieles, was seiner Zeit unmöglich schien, nach und nach möglich geworden ist, vielleicht liegt nun auch die Verwirklichung mancher Gedanken, die heute noch als utopische belächelt werden, näher als man glaubt. Es gibt eben nur wenig Dinge, für welche das Wörterbuch der Geschichte das Wort „unmöglich" hat.

Nachschrift der Redaktion. Unser geehrter Mitarbeiter hat die schwachen Punkte der neuen Schulorganisation wenig beachtet. Zu ihnen gehört z. B. das Fortbestehen der sog. Realschule neben der höheren Bürgerschule. Letztere, welche wir für die wichtigste Neuerung halten, kann nicht aufkommen, so lange die erstere existiert, da sie den Lehrern die beliebige, von einer Prüfung nicht abhängige Freiwilligen-Fabrikation zuspricht.

III.

Handfertigkeit und Schule.

Erörterung einer Zeitfrage

von

Direktor Dr. Gotthold Kreyenberg.

VI.

Wir sagten bereits, daß die abgesandte preußische Kommission sich nicht damit begnügte, nur Dänemark nach Spuren des Hausfleißes zu durchforschen, sondern auch Schweden daraufhin zu besuchen ging.

Hier bietet die Handfertigkeit ein viel farbenreicheres und darum auch vollkommeneres Bild.

Das liegt schon in den natürlichen Verhältnissen des ganzen Landes begründet. Ist Dänemark zwar ein nordisches Reich, so besitzt es den Charakter des Nordlandes nicht in so scharfen Zügen ausgeprägt, wie Schweden und Norwegen. Dem Schweden wird ein Talent für mechanische Geschicklichkeit angeboren. Er atmet sie weiter in der Luft seiner vielgewundenen Berge und Felsen, wie der Schweizer, ein. Die zerstreut wohnende Bevölkerung des Landes ist auf Selbsthilfe angewiesen. Viele zum Gebrauche nötigen Geräte müssen die Schweden auf dem eigenen Hofe oder im eigenen Hause anfertigen, zum wenigsten ausbessern können. So wird eine allgemeine Ausbildung und Fertigkeit in Handwerk großgezogen. Dadurch aber, daß jeder, so zu sagen, auf sich selbst gestellt ist, erlangt er auch ein erhöhtes Gefühl der Selbständigkeit. Indem er alle seine Kräfte benutzen muß, lernt er sie alle kennen und schätzen. Dies ist von den segensreichsten Folgen. Jenes unruhige, dabei unklare Drängen nach anderen, zum teil unbekannten Beschäftigungen, die Sehnsucht des Landbewohners, in die Stadt zu ziehen, um vermeintlich seine Lage zu verbessern, fällt weg. Die meisten Güter in Schweden haben in ihren Arbeitern nicht die armen, gedanken=

faulen, in nur wenigen Verrichtungen geschulten Tagelöhner. Dort sind Landbebauer, die aber auch in den notwendigen und nützlichen Handwerken Erfahrung haben, so daß der Handwerker der Stadt allenfalls entbehrt werden kann. Mit diesem Besitz der handwerksmäßigen Geschicklichkeit hat sich allmählich auch ein materieller Besitz und gewisser Wohlstand, selbst in den unteren Schichten, eingefunden. Kommt dazu noch ein Grad geistiger Ausbildung durch den regelmäßigen obligatorischen Volksschulunterricht, so ist in einer solchen Beschaffenheit der Bevölkerung wohl ein Ideal erreicht.

Indes wie überall so auch in Schweden hat die Entwicklung der modernen Kulturzustände ihre unausbleiblichen Schatten geworfen, obschon das Licht nicht so ganz verdunkelt wurde, wie anderswo. Mehr und mehr hat sich auch dort das Fabrikwesen ausgebreitet; die Geräte des Hauses und der Wirtschaft konnten von da an so billig hergestellt und bezogen werden, daß sich für den Hausfleiß die Mühe der Anfertigung nicht mehr lohnte. Jedoch seit bei der Arbeit an den stillen Wintertagen die Axt und der Hobel nicht mehr ertönten, war auch die nordische Erzählung verstummt, und ein bedeutendes Stück Poesie ging verloren.

Ein sehr beklagenswerter Umstand lag aber ferner darin, daß in Schweden die Sitte der Hausbrennereien herrschte und herrscht. Dadurch, daß die Häuser ihren Branntwein fabrizieren und verkaufen durften, war ein Hausfleiß eingeführt, dessen Wirkungen zu dem Hausfleiß der Philanthropen natürlich im diametralen Gegensatze stehen. Freilich war das Gouvernement einsichtsvoll genug, bereits in den fünfziger Jahren das Branntweinbrennen hoch zu besteuern. Die Industrie ist dadurch auch eingeschränkt worden. Indes das richtigste Mittel war doch, sobald man merkte, daß die Bevölkerung an ihrer Sittlichkeit schaden nehme, auf Jugend und Volk durch Wiedereinführung des früheren Hausfleißes einzuwirken.

Das hat man denn auch gethan! Zuerst wurde der Handarbeitsunterricht in Wohlthätigkeitsanstalten, die meist Internate waren, eingeführt. Anfangs der siebenziger Jahre taucht er

auch in den Volksschulen als Unterrichtsgegenstand auf. Die Sache ist demnach ebenfalls in Schweden etwas verhältnismäßig sehr Neues; eigentlich von gestern.

Die im Jahre 1872 in Nääs, Upsala und Clacstorp eingerichteten Schulen weichen schon im Prinzip von einander ab. Während die letztere eine reine Arbeitsschule ist, streben die beiden ersten danach, den Handfertigkeitsunterricht mit dem sonst üblichen Lernunterricht der Volksschule möglichst organisch zu verbinden.

Die letztere Richtung hat den Sieg davon getragen. Bereits im Jahre 1876 gab es ungefähr achtzig Volksschulen mit Arbeitsunterricht. Wie der Geheime Ober-Regierungsrat Dr. Schneider in der Sitzung des Abgeordnetenhauses berichtete, ist seit einigen Jahren ein ziemlich planmäßig geordneter Unterricht im Handwerk für die Kinder der eigentlichen Volksschulen Schwedens eingeführt oder wird wenigstens angestrebt.

Nun ist aber dabei zu beachten, daß wir unsere deutsche Volksschule nicht so ohne weiteres der schwedischen an die Seite stellen dürfen. Allerdings ist auch dort der Volksschulunterricht obligatorisch. Indes erstreckt sich die Schulverbindlichkeit nicht auf das Alter von sechs bis vierzehn Jahren, sondern sie reicht nur vom zehnten bis dreizehnten Lebensjahre. Man pflegt überhaupt dort die Kinder, — und das ist vielleicht sehr vernünftig, — noch nicht mit sechs Jahren, sondern in der Regel erst mit sieben Jahren zur Schule zu schicken.

Dann kommen sie übrigens auch noch nicht in die eigentliche Volksschule, sondern in eine Art von Kleinkinderschulen (sma skola). Diese werden in der Regel von Lehrerinnen geleitet.

Wieder können dann vom dreizehnten Lebensjahre an solche Schüler, die häuslicher Verhältnisse wegen einen Tagesunterricht nicht mehr genießen sollen, der Abendschule (afton skola) zugewiesen werden.

Und noch ein Unterschied kommt hinzu. Weit mehr als bei uns werden die Kinder selbst solcher Eltern, die in keines-

wegs glänzenden Vermögensverhältnissen sind, garnicht zur Volksschule geschickt, sondern privatim unterrichtet. Auch diejenigen Schulen, welche dort auf der Stufe unserer „Mittelschulen“ stehen, sind in den Händen von Privaten. Da ist erklärlich, daß kein sehr großer Prozentsatz für die eigentliche Volksschule übrig bleibt.

Für diese letzteren Kinder nun ist, — nach obigem eigentlich diejenigen der ärmeren Bevölkerung, — eine systematische Unterweisung im Handwerk bestimmt. Es soll bereits mehrere hundert solcher Lehreinrichtungen geben. Nicht bloß auf dem Lande, sondern in etwa dreißig Städten wurde der Arbeitsunterricht schon eingeführt. Der Staat zahlt jeder Schule, die den Handfertigkeitsunterricht aufnimmt, 75 Kronen jährlich. Er bekundet damit sein Interesse, wenn ja auch der Zuschuß kaum hinreichen mag, um das Arbeitsmaterial zu beschaffen. In einzelnen Fällen hat er schon mehr gegeben.

Wir sehen, daß es sich auch in Schweden zunächst wieder um eine soziale Besserung des Volkes durch den Hausfleiß handelt. Jedoch ist es demselben von vornherein gelungen, die Schule im größeren Maßstabe zu erobern als in Dänemark.

Der Kunstausdruck für die Handfertigkeit ist in Schweden „Slöjd“. Was hat man darunter zu verstehen?

Das Wort selber wird am zutreffendsten mit „Handfertigkeit“ übersetzt. In dem Begriff ist nämlich derjenige der Handgeschicklichkeit und des Kunstfleißes enthalten. Dies entspricht durchaus der Abstammung des Ausdrucks. Das altschwedische Eigenschaftswort „slög“ bedeutet so viel wie „kunstfertig, geschickt“.

Die „Slöjd“-Bestrebungen haben in Schweden zwei ganz verschiedene Wege eingeschlagen. Wir deuteten bereits an, daß ein doppeltes Prinzip vorhanden sei, nämlich das des reinen Arbeitsunterrichts und das der Einverleibung desselben in den Organismus der Volksschule. Auf einer ähnlichen Anschauung und Unterscheidung beruhen das System, welches besonders in Göteborg, und dasjenige, welches in Nääs betrieben wird.

Im ersteren Orte geht man darauf aus, den Kindern eine

Geschicklichkeit im Handwerk beizubringen, um sie später überhaupt erwerbsfähiger zu machen. Hier ist die Erlernung des Handwerks als künftiges Existenzmittel die Hauptsache. Die Tendenz ist offenbar eine national-ökonomische.

Nääs steckt sich das Ziel weiter. Die Kinder erlernen auch die Handfertigkeit; aber die Ausbildung zum handwerksmäßigen Betrieb steht in zweiter Linie. Hier ist die Hauptsache die erziehliche, die pädagogische Tendenz. Der Slöjd ist Unterrichtsmittel, weil man ihn für ein wertvolles Erziehungsmedium an sich hält. Der Fall ist sehr denkbar, daß ein zu Nääs im Slöjd unterwiesener Schüler später gar kein Handwerker wird, sondern irgend einen andern Beruf ergreift.

Das ist offenbar ein bedeutender Fortschritt in der Auffassung der Handfertigkeit, die sich ungemein der Theorie eines Comenius, Pestalozzi, Oberlin, Fröbel, Biedermann u. a. nähert.

Damit steht in logischer Verbindung der andere Unterschied, daß in Göteborg der Unterricht im Slöjd von Handwerksmeistern erteilt wird. Das Streben in Nääs zielt darauf ab, für die Handfertigkeit pädagogisch geschulte Kräfte heranzubilden und dadurch alle unpädagogischen Elemente aus dem Lehrgetriebe fern zu halten. Deshalb wird von Nääs sehr gern gesehen, wenn in den Schulferien die Volksschullehrer dorthin kommen, um einen Kursus im Slöjd durchzumachen.

Göteborg ist eine außerordentlich interessante, an wohlthätigen Instituten reiche, geistig und industriell belebte Stadt. Dem ganzen Slöjd-Unternehmen dort steht ein technischer Lehrer vor, namens Erikson, ein recht gebildeter Mann. Er übt als Slöjd-Inspektor neben dem Stadtschul-Inspektor eine geregelte Thätigkeit aus. —

Nääs liegt unweit der Station Floda, an der Eisenbahn, welche von Göteborg nach Stockholm führt.

Der herrschaftliche Sitz ist Eigentum eines wohlhabenden Mannes, namens Abrahamson. Dieser glaubte nach dem Tode seiner Gattin, welche 1869 starb, deren Andenken nicht besser ehren zu können, als, indem er gemeinnützigen Bestrebungen sein Geld, seine Kraft und Zeit widmete. Auf seiner prachtvollen

Besitzung, welche schon allein wegen ihrer landschaftlichen Schönheiten anziehend und sehenswert ist, hat er eine Reihe von Baulichkeiten für ein Slöjd-Seminar, das für Schweden einzig in seiner Art ist, hergegeben.

Nicht mehr als gerecht ist, daß man dieses wohlthätigen Eingreifens halber das Schwedische Arbeitssystem System Abrahamson nennt.

Die eigentliche Thätigkeit in diesem Slöjd-Mittelpunkte übt aber nicht er aus, sondern der Vorsteher des Seminars ist sein Neffe, Otto Salomon. Dieser ist in deutschen pädagogischen Kreisen namentlich durch ein Buch bekannt geworden, welches aus dem Schwedischen übersetzt wurde: „Arbeitsschule und Volksschule", Wittenberg, Verlag von R. Herrosé 1881. Es ist ein sehr lesenswertes Werkchen. Zunächst bringt es eine Auswahl von Konkurrenz-Arbeiten über eine von den Slöjd-Förderern gestellte Preisfrage: „Läßt sich die Arbeitsschule mit der Volksschule verbinden?" Ferner einen Bericht über das Seminar zu Nääs und einige andere Slöjdschulen.

Dieses Seminar stellt sich nun die rühmliche Aufgabe, Jünglinge zu Handarbeitslehrern an Schulwerkstätten oder an selbständigen Arbeitsschulen heranzubilden.

Zur Aufnahme ist erforderlich, daß der Aspirant das achtzehnte Lebensjahr zurückgelegt hat. Um sich als nicht gänzlich ungeübt zu erweisen, muß er schon eine gewisse Zeit den „Slöjd" betrieben haben. Als sonstige Vorbildung genügt diejenige einer schwedischen Volksschule. Personen, welche mit einem die körperliche Beschäftigung beeinträchtigenden Gebrechen behaftet sind, werden nicht zugelassen.

Der Unterricht erstreckt sich auf folgende Lehrfächer: Rechnen und Geometrie, Naturkunde, Pädagogik und Methodik, Muttersprache, Zeichnen und endlich den Slöjd.

Dem Lehrgang entnehmen wir Folgendes: Der Unterricht auch in den theoretischen Fächern ist immer, so zu sagen, praktisch zugespitzt. Im Rechnen kommt es namentlich auf die Operationen mit den Dezimalbrüchen an. In der Geometrie sollen die Schüler lernen, ebene und körperliche Figuren zu

konstruieren, sie zu messen und zu berechnen. Dann aber werden sie nicht minder angeleitet, Überschlagsberechnungen zu machen von Nutzholzbedarf, Kostenanschläge zu entwerfen u. dgl.

In der Naturkunde lernen die Seminaristen die Eigenschaften der gewöhnlichsten einfachen und zusammengesetzten Körper kennen. Allgemeine Naturerscheinungen werden ihnen erklärt, und sie prägen sich die Hauptgesetze aus der Mechanik ein. Als praktischer Teil schließt sich daran die Beschreibung und Berechnung nicht zu komplizierter Maschinen u. dgl.

In der Pädagogik und Methodik werden ihnen Aufgabe und Tendenz der Arbeitsschule sowie die hierauf sich gründenden Pflichten des Lehrers erläutert. Die Seminaristen erhalten Anleitung, wie eine Slöjdanstalt einzurichten sei. Es wird ihnen eine Übersicht über die einzelnen Lehrgegenstände der Slöjdanstalt und deren Bedeutung für die Schule gegeben. Ebenso werden sie auf die geeignetste Reihenfolge der Fächer aufmerksam gemacht. Endlich wird das Unterrichtsmaterial besprochen. Sie lernen die Werkzeuge, Modelle und Rohstoffe kennen. Die Methode, sowohl im allgemeinen, wie für jeden einzelnen Lehrzweig, wird möglichst praktisch dargelegt.

Im Linearzeichnen wird gelehrt: Genau auszuführende Konstruktion von Linien, Flächen und Körpern, Herstellung nach einem vorgeschriebenen Maßstab, Kopieren von entworfenen Zeichnungen; Zeichnen (nach vorausgegangener genauer Messung) von aufgeführten Gebäuden, Spezialzeichnungen von einzelnen Teilen derselben sowie perspektivische Darstellung von Modellen und Werkzeugen der Anstalt.

Zum Schluß der eigentliche Kern, der Slöjd. Für denselben wird angestrebt eine Kenntnis und Fertigkeit in der Handhabung der verschiedenen Werkzeuge für Schreinerei, Holzschneiderei, Drechsler- und Schmiedearbeiten; Übung in der Ausbesserung und Anfertigung einfacher Hausgeräte und Werkzeuge; Möbeltischlerei für den einfachen Haushalt; Verfertigung von Rädern und Gestellen zu Arbeitswagen und Karren sowie Fertigkeit im Feilen und in gröberer Schmiedearbeit. —

Im Seminar selber sind nun, mit Ausnahme kurzer Ferien zu Weihnachten, Ostern und zu Johanni, für jeden Werk- oder Wochentag neun Stunden angesetzt. Der Unterricht liegt zwischen morgens und abends 6 Uhr. Er beginnt und schließt mit Gesang und Gebet.

Von neun bis zwölf Uhr vormittags erteilt der Vorsteher des Seminars, Herr Otto Salomon, theoretischen und praktischen Unterricht in den wissenschaftlichen Fächern und im Zeichnen. Die übrige Zeit verwenden die Zöglinge auf die Handarbeit. Auch unterrichten sie schon, nach einem Turnus, in der mit dem Seminar verbunden Übungsschule.

Der gesamte Lehrkursus ist auf ein Jahr, mit ca. zweiundfünfzig wöchentlichen Unterrichtsstunden, berechnet, von welchen im Durchschnitt vierunddreißig auf Handarbeit verwendet werden.

Das Abgangsexamen wird sowohl theoretisch wie praktisch abgelegt.

Die theoretische Prüfung erstreckt sich auf die oben von uns angeführten sechs Fächer, die praktische auf die Ermittelung der Fertigkeit im Zeichnen, in der Schreinerei, Drechslerei, Holzschneiderei und in der Schmiedearbeit. Auch muß eine Lehrprobe abgelegt werden.

Beim vorschrifsmäßigen Abgange von der Anstalt erhält der Zögling ein von dem Vorsteher des Seminars ausgefertigtes Entlassungszeugnis.

Wie wir schon erwähnten, ist an diesem Seminar auch den schwedischen Volksschullehrern, am besten in den Ferien, Gelegenheit geboten, einen Kursus im Zeichnen und in der Handarbeit durchzumachen, um auf diese Weise die Einführung des Handfertigkeits-Unterrichts in den Volksschulen selber zu befördern.

Die meisten Zöglinge werden in Nääs auf Kosten der Ackerbau- (Haushaltungs-) Gesellschaften ausgebildet. Den Unterhalt der Teilnehmer aus Elfsborgs Län bestreitet der Slöjd-Verein dieser Provinz.

Unterricht und Wohnung werden unentgeltlich gegeben. Für die Pension (Beköstigung) ist der Preis ein sehr billiger, näm-

lich monatlich nur 30 Kronen (= 33 Mark), welche an die Meierei zu entrichten sind.

Obige Vergünstigungen werden auch den Ausländern zu teil, sobald sie sich zum Zweck der Ausbildung im Slöjd zu Nääs aufhalten.

Es mag noch erwähnt werden, was für die spätere Verwendung ohne Zweifel großen Wert hat, daß es gestattet ist, die selbstgefertigten Modelle mit in die Heimat zu nehmen. Die Gesamtheit derselben gibt in der That einen so instruktiven Leitfaden ab, wie man ihn sich besser nicht denken kann.

Neben den mehr schulmäßigen Vorträgen ist für manche andere geistige Anregung gesorgt. In der Vorhalle des Seminargebäudes befindet sich ein Lesetisch, auf welchem pädagogische Zeitschriften und Bücher ausliegen. Auch die Tages-, besonders Zeitungslitteratur ist nicht vergessen. Nääs liegt einsam, und es haben die Seminaristen, welche meistens Männer sind, die schon mehr oder weniger gereift im Leben standen, das Verlangen, mit der Welt und ihren Ereignissen im Connex zu bleiben. An zwei Abenden in der Woche finden über praktische pädagogische Fragen Diskussionen statt, welche der Vorsteher leitet.

Wer widmet sich nun dem Slöjd-Unterricht? Wohl noch nicht immer die richtigen Leute. Die Seminaristen gehören zumeist dem bessern Arbeiterstande an. Es sind auch Kaufleute darunter. Liegt nicht die Befürchtung nahe, daß viele sich der neuen Branche zuwenden werden, die in einem andern Berufe Schiffbruch erlitten haben?

Wie dem auch sei, der Einblick in die schwedischen Handfertigkeitsbestrebungen ist ein ganz erfreulicher. Sie tragen schon den Stempel einer gewissen Reife an sich. Ist es doch, als spürte man den wohlthätigen Hauch deutscher Pädagogik! Daß der Schwerpunkt von Otto Salomon auf die erziehliche Seite gelegt wird, haben wir bereits erwähnt. Am besten wird es sein, wenn wir einen Augenzeugen sprechen lassen, der sich als eifrig Lernender in Nääs aufhielt. Es ist ein Bremenser Lehrer, O. Biemann, der seine Reiseerfahrungen in Briefform in der Zeitschrift „Nordwest“ veröffentlicht hat.

„Mancher freilich", schreibt unser **Besucher von Nääs**, „wird bedenklich den Kopf schütteln bei dem Gedanken, daß jemand sich in fünf Wochen den Stoff eines ihm völlig fremden Unterrichtsfaches aneignen soll, — daß ein Lehrer, der sich bisher nur mit theoretischen Sachen beschäftigt hat, es in so kurzer Zeit zu solcher Handgeschicklichkeit bringen soll, daß er selbständig darin einen guten Unterricht erteilen kann. Auch ich habe derartige Bedenken gehegt, als ich im vorigen Jahre erfuhr, daß in Emden auf sechs Wochen ein Kursus eröffnet sei, und kann auch jetzt noch nicht gewisse Zweifel in dieser Beziehung unterdrücken. Indes hier liegt die Sache ja wesentlich anders. Während in Emden mehrere Handwerke nebeneinander zu erlernen waren, beschränkt sich der Unterricht hier lediglich auf die Holzarbeit, welche nach der hier herrschenden Annahme allein die Eigenschaften an sich trägt, die erforderlich sind, um dem pädagogischen Zwecke dieses Unterrichts zu genügen. Außerdem scheint man sich dabei **eines alten deutschen** Sprichworts zu erinnern, welches sagt: Välerlei Handwark — välerlei Ungluck, oder Eines ganz ist besser als vieles halb. Während also in Emden z. B. für die Tischlerei nur acht Stunden wöchentlich disponibel waren, stehen hier dafür die vollen fünf Wochen zur Verfügung mit sieben Stunden täglicher Arbeitszeit. Dazu kommt noch, daß die Arbeiten so arrangiert sind, daß sie (nach einem Hauptgrundsatz der Pädagogik) vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von leicht zu verfertigenden Sachen zu schwierigeren Stücken übergehen; auch ist das Augenmerk darauf gerichtet, daß nach und nach sämtliche Werkzeuge angewendet werden. Daß die Methode gut ist, dafür möchte ich mich verbürgen. Sie wissen, daß ich mir schmeichle, etwas von der Tischlerei zu verstehen und demgemäß in dieses Fach schlagende Arbeiten einigermaßen zu beurteilen vermag. Ich habe daher von vornherein Beobachtungen angestellt, was die Herren wohl in dieser ihnen fremden Sache leisten würden, und meine Erwartungen sind völlig übertroffen worden. Zwar hatten einige von ihnen sich schon früher mit Slöjd beschäftigt, und diese arbeiteten natürlich so-

gleich wacker darauf los. Anderen aber konnte man es deutlich genug ansehen, daß die Werkzeuge der Tischlerei ihnen „böhmische Dörfer" waren, und auf diese letzteren war nun hauptsächlich mein Augenmerk gerichtet. Bald hatten sie die übrigen so weit eingeholt, daß sie nun ebenfalls imstande sind, manch sauberes Stück zur Welt zu fördern. Doch kann ich nicht unterlassen, an dieser Stelle auch unsres verehrten Slöjd-Lehrers, Herrn Johannson, zu gedenken, eines sehr rührigen Mannes, der in Gemeinschaft mit einem Gehilfen bald hier bald dort seine Fingerzeige erteilt und dem Unkundigen die einzuschlagenden Wege weist."

Dieses günstige Urteil über die schwedische Handfertigkeit steht durchaus nicht vereinzelt da. Mir selbst sind aus mehreren deutschen Städten auf meine Anfragen über den Stand des Handfertigkeitsunterrichtes Mitteilungen gemacht, welchen zufolge das dänische System aufgegeben und das schwedische (Abrahamsonsche) adoptiert wurde. Als ein hervorragendes Beispiel erwähne ich Osnabrück. Dieses hatte sich 1880 lebhaft an dem von Clauson-Kaasschen Kursus in Emden beteiligt. Nachdem Konsistorialrat Brandi als Mitglied der Regierungskommission Gelegenheit gehabt hatte, in Dänemark den Hausfleiß und in Schweden die Slöjdbestrebungen kennen zu lernen, wurde in Osnabrück das dänische System aufgegeben. 1881 ward ein Lehrkursus nach dem schwedischen Systeme eingerichtet, der gut ausfiel. Im Oktober 1882 stand man vor einem zweiten größeren Unternehmen. Werkstätten, Geräte, Meister und Schüler waren vorhanden. Die Zahl der Kurse sollte sich nach den vorhandenen Geldern richten. Der Zuschnitt war auf etwa sechs Kurse für Gymnasiasten, einen Kursus für Schüler der Mittelschule und acht Kurse für Volksschulknaben berechnet.

Sogar Schlesien, wo der dänische Hausfleiß von dem Rittmeister selber durch persönliche Anwesenheit gefördert worden war, scheint das dänische System nicht für ganz ausreichend zu halten. Mitte Mai 1882 durchlief die Zeitungen eine Nachricht, daß die zu Kobier in Oberschlesien eingerichtete, unter Leitung des Hauptlehrers Urban stehende Arbeitsschule

für Knaben vom Fürsten von Pleß und dem königlichen Regierungspräsidenten Grafen von Zedlitz-Trützschler besucht und eingehend besichtigt worden wäre. Sowohl die in dem Flur des Hauses ausgestellten Gegenstände wie auch die Thätigkeit der Knaben erregten das Interesse der beiden Herren im hohen Grade. Dem Vernehmen nach sollte der Hauptlehrer Urban in diesem Jahre noch auf etwa sechs Wochen nach Schweden entsandt werden, um die dortigen Hausindustrieschulen kennen zu lernen.

So sehr aber auch das schwedische System dadurch, daß es sich auf fast nur Holzarbeiten beschränkt und die erziehliche Seite nachdrücklich hervorhebt, vor anderen vorteilhaft sich auszeichnet, die Wiege der Handfertigkeitsbestrebungen haben wir auch in Schweden nicht zu suchen. Sie stand im interessanten Finnland. Oder, um ein anderes Bild zu gebrauchen: dort ist der Sohn, welcher in Dänemark und auch noch in Schweden bislang ein Kind zarten Alters ist, bereits ein gereifter Mann oder wenigstens ein kräftiger Jüngling!

Die Sache des Hausfleißes datiert in Finnland schon aus den vierziger Jahren. Der eigentliche Erfinder, wenn man so sagen darf, ist auch der Reorganisator des gesamten finnischen Schulwesens, Uno Cygnaeus aus Helsingfors.

Auf den Vorschlag dieses Pädagogen, der ausgedehnte Reisen in die Kulturländer unternommen hatte, wurde bei der Reorganisation der finnischen Schulen der Handfertigkeitsunterricht in den Volksschullehrerseminarien eingeführt. Zugleich wurde er obligatorisches Lehrfach in den Volksschulen. Das war in den sechziger Jahren, also zu einer Zeit, wo anderswo in den nordischen Reichen an einen Handfertigkeitsunterricht noch kaum zu denken war. Denn Norwegen hat, wie vollkommen erwiesen ist, seine Handfertigkeit erst eingeleitet, nachdem dort die Presse auf die verwandten Bestrebungen in den benachbarten Ländern hingewiesen hatte. Das geschah aber erst zu Anfang der siebenziger Jahre. Und hier auch griff man zuerst zum System Göteborg und ging dann allmählich zum Nääser System über.

Das merkwürdigste aber ist, zu hören, auf welche Weise der finnische Schulorganisator zu seinen Reformen kam!

Wie er an den Herausgeber der Rheinischen Blätter unter dem 24. Januar 1882 schreibt, verdankt er die Idee, die Handarbeit (den „Slöjd") als formales Bildungsmittel in den Schulen einzuführen, dem Studium der Schriften Pestalozzis und Fröbels!

Ist das nicht ein die ganze Hausfleiß- und Handfertigkeitsbewegung auf die wahren Quellen zurückführendes, in gleicher Weise den finnischen Reorganisator und die deutsche Pädagogik ehrendes Zeugnis?

Schon von Kindheit auf war Uno Cygnaeus an verschiedene Handarbeiten gewöhnt. Er verfolgte nun den Plan, in den Schulen nicht nur die Fröbelschen Spielgaben und die von ihm empfohlenen Arbeitsübungen einzuführen, sondern auch mit älteren Kindern solche Handarbeiten zu treiben, welche die Ausbildung der Hand, die Entwickelung des Formensinns und des ästhetischen Gefühls bezwecken und jungen Menschen zu einer allgemeinen, in jeder Stellung des Lebens nützlichen, praktischen Geschicklichkeit verhelfen. Solche Arbeiten sind einfache Schreiner-, Drechsler- und Schmiedearbeiten. Indes alle diese Arbeiten dürfen nicht handwerksmäßig betrieben werden, sondern immer nur in enger Beziehung zu dem allgemeinen erziehlichen Zwecke, also als formales Bildungsmittel.

Indes liegt hier doch auch wieder, meinen wir, eine offenbare Schwäche des ganzen Systems. Die Arbeit, welche nach oben erläuterten Grundsätzen geübt werden soll, kann niemals über eine gewisse Spielerei hinauskommen. Die Thätigkeit der Erwachsenen wird kopiert; allerdings finden Modifikationen statt. In Wahrheit aber ist der ganze Betrieb des ernsten Handwerks von der Jugend eben nicht ernst gemeint und nimmt sich fast komisch aus. Wer könnte sich eines, ob auch gutmütigen Lächelns erwehren, wenn er kleine Burschen von zwölf oder dreizehn Jahren den Schmiedehammer schwingen sieht?

Andererseits muß der Handfertigkeitsunterricht in erster

Linie pädagogische Zwecke verfolgen. Denn darüber sind sich sämtliche Systeme klar geworden, daß die Thätigkeit der Schulkinder nicht zum Gelderwerb ausgenutzt werden darf. Und so wird man immer auf dasjenige System zurückkommen müssen, welches den Arbeitsunterricht in der vollendetsten Gestalt, durchaus angepaßt dem Wesen des Kindes, lehrt. Dies ist das Arbeitssystem von Friedrich Fröbel, ausgebaut von seinen Schülern!

Daß diese Ansicht die richtige ist, bestätigen durch ihre Reformvorschläge gerade die eifrigsten Anhänger des neuen „praktischen Unterrichts“. Wir wollen in dieser Beziehung die Ideeen nur eines Mannes anführen, der nicht nur von der volkswirtschaftlichen und ethischen Bedeutung der Handfertigkeit tief durchdrungen ist, sondern auch die pädagogische Bedeutung zur vollsten Geltung gebracht wissen möchte. Es ist Emil von Schenckendorff, und er greift für letzteren Zweck durchaus auf Fröbel zurück.

Die Fröbelschen Grundideeen hält er nicht nur für gesund, sondern sogar für unanfechtbar. Er stimmt dem zu, daß der menschliche Bewegungstrieb in der Spielgymnastik seine Nahrung erhalte, daß der Wissenstrieb durch Übung der Sinne und des Erkenntnisvermögens normiert und entwickelt werde, daß der Thätigkeitstrieb durch selbst- und freithätige Beschäftigungen Gelegenheit zu naturgemäßer Entfaltung bekomme, daß der Sinn für das Ideale, das Gute und Schöne, durch Bilden schöner Formen, durch Gesang, durch Zeichnen u. s. w. angeregt und genährt werde, — kurz, daß sämtliche geistige Thätigkeiten in Bewegung und Übung seien.

Anknüpfend an diese bekannte Darlegung der Fröbelschen Grundlinieen gipfeln Schenckendorffs Gedanken über eine zeitgemäße Umgestaltung unserer Schulen nun darin, daß er, abgesehen von den Kindergärten, zwei Kategorieen von Schulen unterschieden wissen will, nämlich die Vorschulen und die eigentlichen Schulen.

Erstere, deren Besuch für die Kinder vom beginnenden 5. bis zum beendeten 8. Lebensjahre obligatorisch sein soll, schließen

sich in ihrer Lehrmethode den Fröbelschen Kindergärten an. Der Lehrplan für diese Vorschulen sei derart festzustellen, daß während des ersten Jahres das Lernen, wie in den Kindergärten, nur indirekt gefördert werden dürfe. Vom 6. Jahre ab solle die Lernstunde eingeführt werden, die jedoch immer mit den Handfertigkeitsbeschäftigungen, Bewegungsspielen, Singen 2c. so abzuwechseln habe, daß das eigentliche Lernen niemals die Zeit einer Stunde hintereinander überschreite. Die Lernzeit stehe zur Beschäftigungszeit zuerst im Verhältnis von 1:3 und gehe dann allmählich in das von 1:1 über. Bei einer wöchentlichen Unterrichtszeit von 32 Stunden (übrigens, meinen wir, für junge Kinder viel zu viel, wie auch der Anfang der obligatorischen Lernzeit ein verfrühter zu sein scheint!) würden in dieser Schulperiode auf das Lernen anfänglich nur 8 Stunden und 24 auf die praktischen Beschäftigungen kommen, später je 16 für Theorie und Praxis zu verwenden sein. Nach Schenckendorff soll dann allerdings nicht früher als mit dem beginnenden neunten Jahre das Kind in die eigentliche Schule eintreten und das straffere Lehren und Lernen erst jetzt seinen Anfang nehmen. Nun soll die Lernzeit bis zum zurückgelegten elften Lebensjahre auf zwei Stunden hintereinander, mit natürlich einer Pause nach der ersten, vom zwölften Jahre ab bis zum Ende der Schulzeit aber soll nach ihm die Schulzeit auf drei Stunden hintereinander ausgedehnt werden und in dieser Periode sich die Theorie zur Praxis wie 3:2, später sogar wie 3:1 verhalten.

Diese und ähnliche Vorschläge sind immer ganz beachtenswert. Im vorliegenden Falle um so mehr, als sie durchaus nicht einen utopischen Charakter an sich tragen, sondern eine Art Verwirklichung bereits im finnischen und schwedischen Schulwesen finden.

Freilich liegt zwischen dem Entwurf eines solchen neuen Schulsystems und der Ausführung desselben eine tiefe Kluft, welche vorderhand bei uns schwer zu überbrücken sein möchte. Und die Gerechtigkeit des durchaus objektiven Standpunktes, den diese Erörterungen für sich in Anspruch nehmen, erfordert nun

auch, daß wir einiger Schwierigkeiten gedenken, die sich der Einführung entgegenstellen würden.

Zunächst wird der Schule eine Verkürzung der Lernzeit zugemutet. Was werden die Lehrer dazu sagen, sie, die ohnehin nicht wissen, wo sie die Zeit hernehmen sollen, um den sowohl in der Volksschule wie erst recht in den höheren Lehranstalten für Knaben vorhandenen überreichen Stoff zu bewältigen! Allerdings wird geltend gemacht, durch die Abwechselung zwischen Kopf- und Handarbeit werde auch die erstere wesentlich schneller fortschreiten! Indes immer ist dann ein oder sind einige Lehrgegenstände mehr zu behandeln, und die Schulthätigkeit dürfe doch nicht noch weiter das Kind in Beschlag nehmen. Es werde sonst der Familie zu sehr entfremdet.

Nicht ohne Grund ist es ferner, wenn die Lehrer sich beklagen, daß sie vor lauter Reformen nicht zur Ruhe kommen können! Sie erinnern mit Recht an die Schulgesetze der deutschen Länder oder, in Ermangelung eines förmlichen Schulgesetzes, an normative Bestimmungen, die noch kaum ein Jahrzehnt hinter sich haben und die man doch so ohne weiteres nicht umstoßen könne oder solle. Diese Schulgesetze waren und sind auch Kinder ihrer Zeit, sind reiflich erwogen, von Fachmännern entworfen und beraten, von der Intelligenz des Landes geprüft und gutgeheißen.

Zudem seien die Erfahrungen, welche man mit dem Arbeitsunterrichte gemacht habe, doch noch zu gering oder zu neu. Finnland stelle einen zu beschränkten Komplex dar, um für andere Länder, ganz abgesehen von den verschieden gestalteten Vorbedingungen und Bedürfnissen, ein überall gültiges Muster abzugeben. In Schweden sei man, von Dänemark garnicht zu reden, über das Stadium des Experimentes eigentlich noch nicht hinausgekommen.

Die größte Schwierigkeit bei der Einführung der Handfertigkeit werde stets sein, den materiellen und formellen Lehrzweck gehörig auseinanderzuhalten. Diesen Dualismus habe sich die deutsche Pädagogik, bei aller Sympathie für die Sache des praktischen Unterrichts, nie verhehlt.

Der deutschen Lehrerschaft als solcher ist es am Ende nicht zu verargen, wenn sie, von obigen Erwägungen bestimmt, der Angelegenheit keine allzu großen Sympathieen entgegenbringt.

Eine ablehnende Haltung zeigte gerade der Nordwestdeutsche Lehrertag, mithin die Lehrer aus den Distrikten, in welchen die Agitation für Hausfleiß und Handfertigkeit ihr Generalquartier aufgeschlagen hat.

Am Osterdienstage 1881 erörterte der in Bremen tagende Lehrertag die Hausfleiß-Angelegenheit. Er nahm mit nur geringer Majorität eine Resolution des Inhalts an, daß er sich jedes Urteils über Wert und Nützlichkeit des Clausen-Kaasschen Handarbeitsunterrichts im allgemeinen enthalte, **sich aber gegen eine Verbindung mit der Schule erkläre, da er in dieser Verbindung ein Hindernis für die Erreichung derjenigen Ziele erblicke, die erreicht werden müssen.** Und nach Anhörung eines ganz vortrefflichen, objektiv gehaltenen Vortrags des Rektors Schrader-Minden auf dem sechsten Westfälischen Lehrertage in Bochum fand diese Versammlung keine Zeit mehr, über eine Resolution zu diskutieren, deren Fassung so vorgeschlagen war: „Der sechste Westfälische Lehrertag steht den Bestrebungen, welche die Förderung des Handfertigkeitsunterrichtes bezwecken, sympathisch gegenüber. Er erachtet es aber für unmöglich, denselben zur Zeit in den Lehrplan aller öffentlichen Schulen mit aufzunehmen."

Entschieden hat sich auch Schulrat Professor Dr. Stoy zu Jena in der bis vor kürzerer Zeit von ihm herausgegebenen „Allgemeinen Deutschen Schulzeitung" wiederholt gegen die Einfügung des Handfertigkeitsunterrichts in den Organismus der Volksschule erklärt.

Endlich ist allgemein bekannt, daß der vierte deutsche Lehrertag, welcher Ende Juli 1882 zu Kassel tagte, als einen der Hauptgegenstände seiner Verhandlungen den „Arbeitsunterricht in der Volksschule" auf die Tagesordnung gleich der ersten Versammlung gesetzt hatte. Referent war der Hauptlehrer Töpler aus Breslau. Bevor dieser seinen Vortrag begann, ief aus Dresden ein Telegramm folgenden Wortlautes ein:

„Die dreiundsechzig Lehrer, welche am Handfertigkeitskursus zu Dresden teilnehmen, danken dem Lehrertage für das dem Handfertigkeitsunterrichte entgegengebrachte Interesse, bitten aber, von einer Beschlußfassung über die Handfertigkeitsfrage abzusehen, um der weiteren unparteiischen Prüfung derselben, welcher auch der Dresdener Kursus gewidmet ist, nicht vorzugreifen. Ein Besuch unseres Kursus, welcher sich dem öffentlichen Urteile nicht entzieht, von seiten der Mitglieder des Lehrertages würde uns zur größten Freude gereichen".

Den Berichten zufolge behandelte Referent Töpler sein Thema eingehend und gründlich. Das Ergebnis seiner Ausführungen war, daß der Handfertigkeitsunterricht in den Rahmen der Volksschule nicht passe. Ein Antrag, über den ganzen Gegenstand einfach zur Tagesordnung überzugehen, wurde abgelehnt. Nach einer kurzen Debatte, welche mehr ein Wider als ein Für zeigte, nahm der Lehrertag, dessen Delegierte immerhin 32,000 Lehrer vertraten, die nachfolgenden Thesen an:

I. Die Versammlung würdigt vollständig die gewiß gut gemeinten, auf Einführung von Arbeitsschulen gerichteten Bestrebungen, welche darauf abzielen, die Jugend mehr als bisher zu praktisch thätigen Menschen heranzubilden und sie dadurch vor einer entsittlichenden Lebensweise zu bewahren.

II. Bei aller Anerkennung der guten Absicht muß jedoch betont werden:

a. für unsere Jugend hat das Institut der Arbeitsschule nicht dieselbe Bedeutung, welche ihm im Norden in Rücksicht auf die dortigen eigenartigen, ungünstigeren Verhältnisse vielleicht beigelegt werden darf;

b. die sechswöchentliche Ausbildung der Lehrkräfte, und selbst eine bedeutend längere Zeit, ist nicht für ausreichend zu erachten, wenn durch den Unterricht etwas genügendes geschaffen werden soll. Einer Unterweisung der Schüler etwa durch Männer aus anderen Berufskreisen kann aus pädagogischen Gründen nicht das Wort geredet werden.

c. Unsere Schulen sind „Lernschulen", Werkstätten geistiger Arbeit; sie haben, sollen sie die an sie gestellten hohen Forderungen

der Gegenwart erfüllen, für neue, fernliegende Disziplinen keine Zeit. Außerdem wird in der Lernschule dem Prinzip harmonischer Ausbildung, namentlich auch durch Übung der Hand, in den bereits vorhandenen Disziplinen, in weitgehendem Maße Rechnung getragen.

d. Die Schule mit einer noch größeren Stundenzahl zu belasten und die Kinder noch länger als bisher dem Elternhause zu entziehen, gibt Anlaß zu ernsten Bedenken.

III. Aus genannten Gründen ist eine Verbindung der Arbeitsschule mit der Lernschule nicht zu empfehlen.

IV. Zur Förderung deutschen Gewerbfleißes und der Tüchtigkeit des deutschen Handwerks ist vor allem möglichst zahlreiche Vermehrung der sogenannten Fachschulen zu erstreben.

V. Die Einrichtung von Arbeitsschulen erfordert nicht unbedeutende Mittel. Es ist zu wünschen, daß man zunächst die Lernschule zeitgemäß ausstatten, und erst, wenn dies geschehen, einer fernliegenderen, untergeordneteren Einrichtung mehr als bloßes Wohlwollen entgegenbringen möge. — —

So natürlich diese Kundgebungen vom Standpunkte der Vertreter der „Lernschule" und so zutreffend sie in mancher Beziehung sein mögen, sie werden zu sehr von den üblichen Meinungen bestimmt und treffen auch nicht ganz den Kern der Sache. Den Vorwurf, daß gerade die Lernschule an und für sich zu einseitig sich bethätige, entkräften die Thesen nicht.

Von hohem Interesse ist nun, diese Erklärungen des deutschen Lehrertages den Schlußworten gegenüberzustellen, welche die Relation des Geheimrats Dr. Schneider in der bereits erwähnten Sitzung des Preußischen Abgeordnetenhauses enthält.

Auch hier wird unumwunden ausgesprochen: Das Eine stehe fest, zu einem o b l i g a t o r i s c h e n Lehrgegenstande könne man in Preußen die Sache nicht machen. Dem stehe entgegen einmal die preußische Gesetzgebung und andererseits die ernste und bedeutsame Aufgabe der Volksschule, welche ihren Zöglingen eine sittliche und religiöse Bildung auf Grund eines tüchtigen Wissens und Könnens geben soll.

Man könne sich der Sache gegenüber wohlwollend verhalten,

aber von den Anforderungen, die bisher an die Volksschule gestellt worden seien, von dem Religionsunterrichte, dem Unterrichte in der vaterländischen Geschichte, der Einführung der Kinder in die Muttersprache, kurz, der Lehr- und Lernarbeit, durch welche die Kinder jetzt für den Eintritt ins Leben befähigt werden, dürfe man nichts nachlassen.

Andererseits habe man gesehen, daß die Sache möglich und ausführbar sei, daß sie allerdings in einem von unserem Vaterlande wesentlich verschiedenen Lande festere Gestalt gewinne, daß sie, richtig betrieben, die allgemeine Bildung fördern könne und daß sie Seiten habe, mit denen man sich befreunden müsse, so daß freiwillig von Privaten und Gemeinden gemachte Versuche nicht nur eine entschieden wohlwollende Beachtung, sondern vielleicht auch eine Förderung seitens der Unterrichtsverwaltung werden erwarten dürfen, daß aller Grund vorliege, um dieser Bewegung in den Nachbarstaaten eine stetige und aufmerksame Teilnahme zu bewahren. — —

Mit dieser Erklärung können sowohl Handfertigkeit wie Schule zufrieden sein. —

Zunächst ist garnicht daran zu denken, und selbst die allereifrigsten Förderer der Handfertigkeit machen sich keinerlei Hoffnungen, daß der bezügliche Unterricht bei uns ein obligatorischer weder in den Volksschulen noch den höheren zu werden bestimmt sei.

In völlig richtiger Erkenntnis der vorläufig einzuschlagenden Wege hat sich eine große private Vereinigung gebildet, welche sich die friedliche Agitation für den Handfertigkeitsunterricht angelegen sein läßt.

Am 13. Juni 1881 beriefen nämlich Persönlichkeiten, wie Gneist, Bunsen u. a., eine aus dem deutschen Reiche, soweit sich bereits eine thätigere Teilnahme für die Angelegenheit erkennen ließ, zu beschickende erste Konferenz für Handfertigkeit nach Berlin.

Von den Versammelten wurde beschlossen, weiter für die

Verbreitung der von verschiedenen Seiten angeregten Ideeen thätig zu sein. Es wurde ein Komité mit der näheren Bestimmung gewählt, daß der Sitz des leitenden Ausschusses in Bremen sein solle.

Zum Komité gehören nun Männer, die bereits durch Wort und That sich als Förderer der Handfertigkeit erwiesen haben, oder wenigstens hoffen lassen, daß sie durch ihre Stellung und ihren Namen die Sache fördern werden. Es werden genannt: der Direktor des Kunstgewerbe-Museums in Berlin, Grunow, der Stadtrat E. von Schenckendorff in Görlitz, der Oberbürgermeister von Königsberg in Pr., Selke, der Oberlehrer Guhrauer in Waldenburg, Stadtrat Bänisch in Dresden, Professor Dr. Biedermann und Oberlehrer Dr. Götze in Leipzig, Graf Schlieffen auf Schlieffenberg in Mecklenburg, Ökonomierat Petersen in Eutin, Direktor Michelsen in Hildesheim, Prof. Post in Göttingen, Superintendent Raydt in Lingen, Senator Brons in Emden. Den geschäftsführenden Ausschuß bilden in Bremen: der Redakteur Dr. A. Lammers als Vorsitzender, dann Senator Dr. Ehmck, Seminardirektor Credner, Dr. Breuning, Schriftführer, — K. Brons, Kassenführer, Oberlehrer Brinkmann in dem benachbarten Walle.

Da auch eine Anzahl von Pädagogen sich dieser führenden Vereinigung angeschlossen hat, so kann wohl erwartet werden, daß gerade diese der Schule als solcher ihre Rechte wahren und die Erfahrungen benutzen werden, welche die Pädagogik nicht nur in Dänemark, Schweden und Finnland, sondern namentlich auch in Deutschland, der Schweiz und in Frankreich gemacht hat.

Für die Handfertigkeitsbestrebungen des letzteren Landes ist eine Denkschrift sehr instruktiv, auf welche, weil sie gedruckt ist, wir nur hinweisen wollen. In längerer Ausführung hat das Preußische Handelsministerium vor wenigen Jahren den beiden Häusern des Preußischen Landtags ein Exposé über die Entwicklung vorgelegt, welche in neuerer Zeit auf dem Gebiete des technischen oder Arbeitsunterrichts stattfand.

Instruktiv ist dieses Memorandum, dessen genauer Titel heißt: „Das technische Unterrichtswesen in Preußen.

Sammlung amtlicher Aktenstücke des Handelsministeriums sowie der bezüglichen Berichte und Verhandlungen des Landtags aus 1878/79. Berlin, Oswald Seehagen 1879" schon deshalb, weil auch hier die Thatsachen darüber belehren, wie wenig man die Handfertigkeit beurteilen kann, wenn man sich nur auf die Erscheinungen in den nordischen Reichen beschränkt und diejenigen in England, Frankreich, Belgien und Holland unbeachtet läßt.

Der gerade in Bezug auf Hand- und Kunstfertigkeit uns überlegene Franzose läßt mit Vorliebe den praktischen Unterricht in Lehrwerkstätten oder Ateliers betreiben, welche von den Schülern zumeist erst dann besucht werden, wenn der Kursus einer Volksschule bereits absolviert ist. Bekanntlich geschieht dies in Frankreich früher als bei uns. Es gibt dort aber auch Arbeitsschulen, welche mit Lernschulen organisch verbunden sind, jedoch am häufigsten sind dies Internate, Rettungs- und Wohlthätigkeitshäuser u. dgl. Jedenfalls sind Handfertigkeitsbestrebungen in Frankreich nicht unbekannt und sogar viel älteren Datums, als in den nordischen Reichen. —

Der Eingangs erwähnte praktische Zug im deutschen Volke wird auch uns allmählich dem praktischen Unterricht immer mehr in die Arme führen. Daß ein modus vivendi gefunden werden kann, beweisen die niederen und höheren Mädchenschulen, welche schon seit Jahren die „Hand" pädagogisch ausbilden lassen und sich wohl dabei befinden.

Der fortdauernde Ruf nach neuen Reformen auf dem Gebiete hauptsächlich auch des höheren Schulwesens ist sicherlich nicht ohne tieferen Grund. Es ist nicht abzuleugnen, daß gerade in Deutschland die physische Brauchbarkeit und Anstelligkeit auf Kosten einer in mancher Beziehung zu einseitigen Ausbildung des Intellekts geringer geschätzt wird, als wünschenswert ist.

Sollen uns andere Nationen nicht überflügeln, so muß mit der Zeit Wandel geschaffen werden!

Die Kunstfertigkeit, der Geschmack, die saubere Arbeit, das Verständnis für die praktischen Bedürfnisse des Lebens und Verkehrs müssen dem Deutschen noch mehr als bisher in Fleisch und Blut übergehen.

Ein großer Irrtum ist aber, alles von der Schule zu erhoffen. Schule und Erziehung sind doch nur ein Faktor von vielen. Wie früher die Wirkung der Schule unterschätzt wurde, so scheint es Mode geworden zu sein, ihren Einfluß jetzt zu überschätzen!

Deshalb thäte die Agitation für die Handfertigkeit wohl daran, nicht nur für die Jugend, sondern auch für die Erwachsenen, oder wenigstens für die Jünglinge, welche bereits die Schule hinter sich haben, nach dem Beispiel Frankreichs, Lehrwerkstätten einzurichten, denen ich die Bezeichnung „**Handfertigkeitshallen**" beilegen möchte.

Vielleicht ließen sich viele der vorhandenen Turnhallen dazu mit herrichten, sodaß die Angelegenheit ohne große Kosten ins Werk gesetzt werden könnte.

Die Einrichtung von Handfertigkeitshallen wäre vielleicht ein passender Beratungsgegenstand für einen der nächsten Handfertigkeitskongresse.

Eine zweite Versammlung derselben Art, wie diejenige im Juni 1881, fand nämlich im Juni 1882 zu Leipzig unter zahlreicher Beteiligung der „Handfertigkeitler und Hausfleißler" statt.

Wir teilen nach einer Korrespondenz das folgende darüber mit.

Der Kongreß wurde am 3. Juni 1882 in der Zentralhalle zu Leipzig vormittags 11 Uhr eröffnet. Zu demselben war von nah und fern eine große Zuhörerschaft erschienen. Es hatten auch die königlich sächsischen Ministerien des Kultus und des Innern die Ministerialräte Kockel und Böttcher als ihre amtlichen Vertreter entsandt. Zum Präsidenten des Kongresses wurde der Veteran der „Erziehung zur Arbeit", Prof. Dr. Biedermann, gewählt.

Nach einigen begrüßenden Worten erstattete der Vorsitzende

des Zentral-Komités, Dr. Lammers, Bericht über die letztjährige Thätigkeit des Komités, wobei er besonders hervorhob, wie es demselben durchaus fern liege, die Schule etwa im Sturm zu erobern. Man wolle vielmehr ruhig und organisch aufbauen und der Zeit das Reifen der Frucht überlassen. Danach referierte Dr. Götze-Leipzig über die dortige Schülerwerkstatt, knüpfte hieran die pädagogischen Gesichtspunkte des Arbeitsunterrichts und empfahl den schrittweisen Gang von der freien Entwicklung der Bestrebungen bis zur Einführung des Arbeitsunterrichts in den Seminarien und Schulen. Direktor Barth-Leipzig schilderte hierauf die Verbindung der Schulwerkstatt mit der Schule und erachtete als das anzustrebende Ziel die unterrichtliche Unterstützung der Handfertigkeit in bezug namentlich auf andere Unterrichtsgegenstände. Das dritte Referat erstattete Stadtrat von Schenckendorff-Görlitz. Er unterschied die beiden großen Thätigkeitsgruppen des geistigen Aufnehmens und des Könnens im Menschen und betonte, wie notwendig auch die Ausbildung der Anlagen des Könnens, der Fertigkeiten, in gesundheitlicher, geistiger und sittlicher Hinsicht sei. Hierbei wies er auf den beachtenswerten Düsseldorfer „Zentral-Verein für Körperpflege" hin. Der Handfertigkeitsunterricht müsse sich zunächst ganz auf dem Wege der freien Vereinigung entwickeln. Jedoch sei es wünschenswert, wenn der Staat und die Kommunen die Bestrebungen moralisch wie materiell unterstützten. Schließlich betonte Redner den mächtigen Einfluß des Arbeitsunterrichts auf die Entwicklung des gesamten Volkslebens, insbesondere in gesundheitlicher, wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht. Den Schluß der Referate bildete der Bericht des Ökonomie-Rats Petersen-Eutin über „den Hausfleiß auf dem Lande". Mit diesen Referaten war eine breite Basis für die Debatte geschaffen, an welcher sich zahlreiche Redner beteiligten. Zum Schluß stellte der Präsident einen Vergleich des gegenwärtigen Kongresses mit der vorjährigen Berliner Versammlung an und konstatierte einen erheblichen Fortschritt in der Bewegung. Die Ideeen und Ziele hätten sich geklärt, weite und weitere Kreise begännen ein lebhafteres Interesse an der Sache zu nehmen. — —

Und so ist es in der That. Man braucht kein Prophet zu sein, sondern nur der Entwicklung der Dinge mit ruhigem Auge zu folgen, um zu sagen, daß der „praktische Unterricht" in der einen oder anderen Gestalt auch bei uns noch eine Zukunft hat, wenigstens mit zwei Worten obenhin nicht mehr abgethan werden kann. Wie seitens der Regierungen und Unterrichtsministerien, insonderheit des preußischen und des sächsischen Herrn Kultusministers, ihm die gebührende Beachtung geschenkt wird, so hat vor allen unsere erlauchteste Frau Kronprinzessin des deutschen Reiches und von Preußen, die für wahres Menschenwohl und humanitäre Werke gerade auch auf dem Gebiete der Erziehung begeisterte Fürstin, in einem Kabinetsschreiben vom 11. Juli 1881 HöchstIhre Sympathieen mit der Tendenz des praktischen Unterrichts ausdrücken lassen. „Ihre Kaiserliche Hoheit wendet," heißt es darin, „den Bestrebungen zu allgemeinerer Einführung des Handfertigkeitsunterrichts ein lebhaftes Interesse zu und wünscht denselben immer größeren und reicheren Erfolg. Wo immer Ihre Kaiserliche Hoheit Gelegenheit finden wird, diese Bestrebungen zu fördern und zu unterstützen, wird Höchstdieselbe gern dazu bereit sein."

Dieses kaiserliche Wort allein könnte Bürgschaft dafür sein, daß wir es mit einer höchst beachtenswerten, durchaus gesunden Idee zu thun haben, wenn auch große, einheitliche Versuche, dieselbe zu verkörpern, bei uns zur Zeit noch fehlen und man auch anderswo über das Stadium des Experiments noch nicht hinausgekommen ist. Täuschen die bisherigen Erfahrungen nicht, so ist sogar für unsere Knabenvolksschule in solchen Städten, wo die Handfertigkeit als Erwerbszweig von der Jugend schon geübt wird, nicht einmal der fakultativen Einführung eines Arbeitssystems das Wort zu reden. Am ersten noch des schwedischen, obschon auch dieses, wie wir nachwiesen, für Kinder seine Mängel hat.

Aber ob schwedisches System, oder ob ein besseres, — auf alle Fälle wird der neue Impuls noch andere segensreiche

Wirkungen ausüben und große Vorteile gewiß schon bald im Gefolge haben! Indirekt wenigstens, wird er die Entwicklung und Blüte speziell auch der für Deutschland so überaus bedeutsamen, die vollendete Technik oder Kunst pflegenden Fachschulen fördern, deren Ziele andererseits hoch über der bloßen Handfertigkeit stehen. Ferner möchte er im gesamten Lehrgetriebe ein wohlthätiges praktisches Element vollends zum Durchbruch bringen, das nicht ohne die heilsamste Rückwirkung auf den ganzen theoretischen Unterricht bleiben kann! Die neuen Bestrebungen sollen nicht, wie wohl gesagt worden ist, als Keil wirken, der einzutreiben wäre, sondern nur ganz allmählich und höchst friedlich muß sich, bei treuestem Festhalten an bewährten Idealen, doch eine Umgestaltung, wo sie erforderlich ist, vollziehen. Wenn irgendwo die Schulen noch unfruchtbaren Theorieen huldigen, wenn geistig outriert oder sonst über das Ziel hinausgeschossen wird, dann sollen und werden diese neuen Bestrebungen vor derartigen Schießübungen warnen und wahren! Denn ein Hauptziel der Schule ist doch, einfache, für das Leben geschickte, werkthätige, vor allen Dingen aber gesunde und ganze Menschen und Männer heranzubilden! Nicht freudig genug können darum solche Verordnungen begrüßt werden, wie die des preußischen Herrn Kultusministers über die Jugendspiele. Das sind goldene Worte, sind Worte zur Zeit! Alle Maßnahmen, welche darauf abzielen, unserer Jugend die gewohnte deutsche Frische zu erhalten, gehören offenbar zur Domäne des praktischen Unterrichts! —

Namentlich auch aus diesem Gesichtspunkte mögen unsere Erörterungen dazu beitragen, die Ansichten über den „praktischen Unterricht" zu klären, welchem wir einen dem Wesen nach deutschen Ursprung zuschreiben. Obschon der Baum seine Wurzeln in so bekanntem Boden hat, ist er bei uns nur langsam gewachsen. Dies ist aber noch kein Zeichen, daß er nicht früher oder später gute Früchte trägt zum Segen für die Schule und das Vaterland; denn unser Volk, trotz seines idealen Charakters, denkt und fühlt jetzt überhaupt praktischer, — das ist die neue deutsche Würde, das schöne Bewußtsein der Einheit und Kraft!

IV.

Die Enthüllungsfeier des Diesterweg-Denkmals in Moers am 7. Oktober 1882.

Von

Eduard Langenberg.

In Folge öffentlicher Einladung hatten sich die noch lebenden Schüler und zahlreiche Verehrer Adolph Diesterwegs schon am 6. Oktober, begünstigt von dem herrlichsten Herbstwetter, auf den Weg nach dem freundlich gelegenen Moers gemacht, und trafen daselbst in den Nachmittags- und Abendstunden mit den Eisenbahnzügen und Posten ein. Eine Anzahl derselben vereinigte sich im Gasthof „zum Deutschen Haus" mit den teils dort, teils im Hôtel Brugschen wohnenden Mitgliedern der Diesterwegschen Familie und mehreren Herren des Fest-Komités zu einem gemeinsamen Abendessen, bei welchem sich alsbald im Hinblick auf den folgenden Tag eine festliche Stimmung aller Anwesenden bemächtigte. Herr Seminarlehrer A. Böhme aus Berlin, durch seine weit verbreiteten Rechenbücher bekannt, brachte mit einigen warmen Begrüßungsworten den anwesenden Mitgliedern der Diesterwegschen Familie ein herzliches Willkommen entgegen und wünschte, daß sie sich ebenso zahlreich einfinden möchten, wenn nach 8 Jahren der 100jährige Geburtstag seines von ihm hochgeschätzten Lehrers begangen würde.

Herr Rektor Bartholomäus aus Hamm gedachte der ersten Anregungen zur Errichtung eines Diesterweg-Denkmals und rief im Anschluß daran dem Vorsitzenden des Komités einen heiteren Festgruß für heute und den morgenden Tag zu, worauf letzterer, dafür dankend, folgendes mitteilte: „Vor etwa 7 Jahren wurde ich von der Buchhandlung F. A. Brockhaus in Leipzig, welche die von mir herausgegebenen „Lichtstrahlen aus Diesterwegs Schriften mit einer kurzen Darstellung seines Lebens" verlegt hatte, aufgefordert, die in der 11. Auflage ihres Konversations-Lexikons enthaltene

Biographie für die 12. zu revidieren. Mit dem größten Vergnügen ging ich an die Verbesserungen und Zusätze der vorhandenen Biographie, und rechnete es mir zur Ehre an, einen Beitrag zur richtigen und vollständigen Darstellung des Lebens und Wirkens Diesterwegs zu liefern. Und siehe, nach einiger Zeit erhielt ich als Honorar für meine Arbeit (wie hätte ich daran denken können?) M. 7,50. Da sprach ich zu mir selbst: die gehören nicht dir, sondern sie sollen einst den Grundstock zu den Beiträgen zur Errichtung eines Diesterweg-Denkmals bilden; denn die Absicht, ein solches seiner Zeit in Moers zu errichten, erfüllte und bewegte schon seit Jahren die Gemüter seiner Schüler. So legte ich sie still zurück. Endlich brachten sie durch Zins und Zinseszins und mit Vermehrung des Kapitals eine ansehnliche Summe hervor, die ich sogar noch vor Beginn der öffentlichen Sammlung von Beiträgen an Herrn W. Henckell in Mörs, den Kassierer des Vereins zur Errichtung eines Diesterweg-Denkmals einsandte."

Als der Morgen des 7. Oktober heranbrach, die Sonne ihre freundlichen Strahlen herniedersandte, hatte die Stadt bereits ihr schönes Festkleid angelegt, und in feierlicher Stimmung wanderten die Festteilnehmer von allen Seiten, dem Festprogramme folgend, zur kleinen Allee, dem alten vormaligen Seminargebäude gegenüber, in welchem Diesterweg bis 1832 gewohnt hatte. Hier erhielten alle Festgenossen, Herren und Damen, von Seiten des Orts-Komités eine Festschleife in den deutschen Farben, auf welcher der Name „Adolph Diesterweg" und sein Wahlspruch: „Schließ an ein Ganzes dich an" standen.

Bald ordnete sich der Zug. Vorauf stellten sich sämtliche Zöglinge des Seminars, geführt von zwei Gliedern des Festkomités, dann folgte das städtische Musikchor. Unter den rauschenden Klängen eines Marsches setzte sich der Zug um 12¼ Uhr in Bewegung. An der Spitze desselben gingen der Herr Bürgermeister Kautz von Moers und der Vorsitzende des Komités, ihnen folgten die Familienglieder Diesterwegs, die Stadtverordneten und mehrere Bürger von Moers, die ehemaligen Schüler Diesterwegs, der Verleger verschiedener Schriften Diesterwegs, Herr Buchhändler Bädeker aus Essen, der Seminardirektor Herr Paasche mit seinen

Lehrern, Herr Schulinspektor Armstrong aus Duisburg mit einigen Lehrern und zuletzt die aus der Nähe und Ferne herbeigekommenen Rektoren, Lehrer und Schulfreunde. Die Bevölkerung brachte dem Festzuge die freundlichste Sympathie entgegen. Als man an dem reich mit Blumen, Guirlanden und Fahnen ausgeschmückten Festplatze, in dessen Mitte das noch verhüllte Denkmal stand, angekommen war, sangen die Seminaristen, welche vor dem neuen Seminar Aufstellung genommen, die Motette: „Himmel und Erde vergehen, doch des Herrn Wort bleibt ewiglich" von Bernh. Klein. Nach vollendetem Gesange betrat der Vorsitzende des Komités die Rednerbühne und hielt folgende Festrede:

Hochzuverehrende Festgenossen!

Als Vorsitzender des Komités zur Errichtung des Diesterweg-Denkmals, als älterer Schüler des hiesigen Seminars, als 40-jähriger Freund Diesterwegs und endlich als sein Biograph habe ich die Ehre, die heutige Einweihungsfeier zu eröffnen.

Nach dem seligen Heimgange Diesterwegs feierten einige 30 seiner Schüler (1870) den 50jährigen Eröffnungstag des hiesigen Seminars.* In meiner damaligen Ansprache hob ich besonders hervor, welch mannigfaltige Anstalten von Gott getroffen worden sind, um den mit so seltenen Gaben ausgerüsteten Mann, den angehenden Ingenieur, in den Dienst des Volksschulwesens einzuführen, der eher, wie er sagte, an des Himmels Einsturz gedacht, als daß er einst einmal Volksschullehrer werden würde.

Vor zwei Jahren versammelten sich hier in Moers 14 seiner Schüler. Es galt unsere vor 50, 60 Jahren verlebte hiesige Jünglingszeit von neuem durch alte Anschauungen und Erinnerungen in uns zu erneuen und zu erfrischen, vor allem aber der Stunden, Monate und Jahre eingedenk zu sein, in welchen wir im Hochgefühl des erwachten inneren Lebens zu den Füßen des Mannes gesessen hatten, der uns für das teure Lehramt vorbereitete und die heilige Begeisterung für dasselbe in uns angefacht und

---

* In dem bergischen Lande zu Vohwinkel (Station der Elberfeld-Düsseldorfer Eisenbahn).

vorgelebt hatte. Es waren Tage süßer aber auch wehmütiger Erinnerung; denn wir gedachten auch unserer verstorbenen Lehrer am Seminar und der vielen heimgegangenen Mitschüler. Angesichts der vielen Verluste und unsers hohen Alters schloß ich meinen damaligen Vortrag mit der Bitte der Jünger von Emmaus: „Herr, bleibe bei uns, denn es will Abend werden, und der Tag hat sich geneigt".

An diesen Festtagen wurde der Gedanke in uns lebendig, unserm Direktor (so nannten wir unter uns stets Diesterweg) hier in Moers ein sichtbares Zeichen unserer Liebe, unserer Verehrung und unserer Dankbarkeit zu setzen. Aber wird das uns Greisen (denn das waren wir allzumal) gelingen? Ja, hieß es, es wird uns gelingen.

Und siehe, es ist uns gelungen. Auf unsern „Aufruf zur Errichtung eines Diesterweg-Denkmals" ist uns aus der Nähe und Ferne, von Schülern und Verehrern die reichste Hilfe zu teil geworden, für welche ich hier im Namen des Schüler-Komités allen den innigsten Dank ausspreche. Und so ist das Wort des Psalmisten an uns erfüllt worden:

„Und wenn sie gleich alt werden,
Werden sie dennoch blühen, fruchtbar und frisch sein."

Hier, im Angesicht des stattlichen Seminargebäudes — so hatten wir es erkundet — sollte und mußte das Denkmal stehen; denn nichts wollte Diesterweg sein und bleiben, als Lehrer eines Seminars. In dem Berufe eines solchen erkannte er die alleinige Bestimmung seines Lebens.

Durch gebildete Volkslehrer gedachte er die Bildung des ganzen Volkes zu erstreben, wie denn sein Geist stets auf das Allgemeine gerichtet war, daher die 3 Schillerschen Motto unter seinen Bildern vom Jahre 1836, 1847 und 1851:

„Schließ an ein Ganzes dich an!"
„Immer strebe zum Ganzen!"
„Lebe im Ganzen!"

Im Vertrauen zu Gott trat er am 3. Juli 1820 in sein hiesiges Amt. Wie selig er sich fühlte, zeigt eine Notiz vom Jahre 1821, die ich in seinem Nachlaß gefunden:

„Jauchze meine Seele und freue dich des Herrn des Himmels und der Erde! Ja, ich freue mich meines Daseins, meines Wirkens, meiner Bestimmung! Herr, segne meine Arbeit und sei mir nahe."

Und einige Tage später:

„Ich bin Lehrer, bin es mit hoher Freude und freue mich, Lehrer bilden zu können. Wenn es mir gelungen ist, aus den Seminaristen viel zu machen, zu bewirken, daß sie viel (nicht gerade darum Vieles) sind, so brauche ich nicht bekümmert zu sein, was sie in der Folge ihres Lebens treiben werden. Denn was ein Mensch thut, hängt davon ab, was er ist. Wer wenig geworden, durch sich und andere und Umstände, wird nimmer viel leisten; unmöglich aber ist's, daß der, der tüchtig, geschickt, gewandt, ein denkender, fühlender, guter Mensch, kurz, der viel ist, Weniges oder Unnützes, Unbestimmtes, Schlechtes thun werde."

Schon in seiner früheren Amtsstellung (1813—1818) in Frankfurt a. M. hatte er sich mit den Ideeen Pestalozzis beschäftigt, die er außerdem in dortigen unmittelbaren Schülern Pestalozzis (Gruner, Nänny, De Laspé ꝛc.) gleichsam verkörpert fand, und als Rektor in Elberfeld (1818—1820) fand er in Willberg eine mit Pestalozzi verwandte und pädagogisch groß angelegte, mächtig wirkende Natur.

Nunmehr zu einer selbständigen Stellung als Seminardirektor berufen, oder wie er selbst sagt, „im Besitze intellektueller und moralischer Freiheit", hatte er sich Pestalozzi zum Vorbilde erwählt, wie er denn von sich selbst bekennt:

„Ich wollte pestalozzisch wirken."

Wie und in welchem Geiste er dies wollte, deutet er uns an: „Ich wollte und will die jungen Leute zu lebendigem Streben erregen, in ihnen echte Bildung, das kostbarste Gut der Welt, begründen, als Kern aber derselben sittlich religiöse Gesinnungen hervorrufen; ich will die angehenden Lehrer mit Liebe zum Amte und zu den Kindern erfüllen, sie für die heilige Sache der Volksbildung begeistern, und eben darum geht mein Streben auf individuelle Bildung los, auf Weckung ihrer schlafenden Kräfte, kurz — auf Bildung von innen heraus."



So glich er dem großen Generalissimus im 30jährigen Kriege, von dem Schiller sagt:

„Jedwedem zog er seine Kraft hervor,
Die eigentümliche, und zog sie groß;
Ließ jeden ganz das bleiben, was er war,
Und wacht nur drüber, daß er's immer war
Am rechten Ort."

So ward sich jeder vor und nach seiner individuellen Eigenartigkeit und freien Selbstbestimmung, kurz, seiner Persönlichkeit bewußt*, und weil dadurch notwendig alle Einförmigkeit, aller Zwang, alle Manieren verschwinden mußten, so legte doch Diesterweg ein Dreifaches in alle Zöglinge:

nämlich: die edelsten Beweggründe zu all ihrem Thun und Schaffen,
dann: das Streben nach Idealen,
und endlich: die Begeisterung für den Lehrerberuf.

Bei seinem letzten Besuche in Bonn, ein Jahr vor seinem Tode, sprachen wir viel von der tiefwirkenden Kraft dieses und jenes Lehrers. Diese liegt, sagte Diesterweg, indem er mich, wie er dies oft zu thun pflegte, am Arme zupfte, in der Unmittelbarkeit, d. h. in der persönlichen und individuellen Hingabe des Lehrers an die Schüler, in seiner inneren Wahrhaftigkeit und Wahrheit, in seinem unverfälschten Sinn d. h. in seiner persönlichen Würde**.

Dieses pestalozzische Wirken setzte er in Berlin fort; denn also schreibt ein Berliner Schüler: „Die Ehrfurcht vor der Menschennatur, die er nun und nimmer in Fesseln schlagen wollte; diese Anerkennung des Rechts der freien Selbstbestimmung und der

* „Vernichtung der Persönlichkeit in heuchlerischer oder brutaler Form sind eins in der Negation der Würde der Persönlichkeit." J. P. Lange. Grundriß der Ethik.

„Die Jesuiten gehen darauf aus, die Eigentümlichkeit des Menschen zu zerstören." H. v. Sybel.

** „Der erhebende Eindruck großer Persönlichkeiten wirkt unmittelbar." Immermann.

freien Verwertung seiner Kräfte, diese aller drückenden Bevormundung entbehrende Heranbildung zur Freiheit und zur Selbständigkeit — das waren die Erziehungsmittel, die seine Schüler bis in ihr Mannesalter hinein mit unauslöschlicher Dankbarkeit gegen ihn erfüllten."

Aber nicht allein durch seine persönliche und individuelle Hingabe an seine Zöglinge, durch seine Unmittelbarkeit in den Seminarien zu Mörs und zu Berlin hat er sich die begeistertsten Schüler und Freunde erzogen, sondern eben so viele und wohl noch mehr durch seine großartige litterarische Thätigkeit, durch Herausgabe vieler methodischer Schriften in Arithmetik, Geometrie, deutscher Sprache und Himmelskunde, aber namentlich durch seine pädagogische Zeitschrift: die Rheinischen Blätter. 40 Jahre hindurch und 6 mal im Jahre sind dieselben ununterbrochen in die deutschen Lehrerkreise gewandert, und durch ihre Bestimmtheit, Klarheit und Frische der Gedanken ist die gesamte pädagogische Welt erregt und bewegt worden. Die meisten Arbeiten sind von Diesterweg selbst; wir zählen ihrer 400. Durch sie wollte er das Wirken in der Volksschule zu einem pädagogischen gestalten, und so stellte er auch hier, wie im Seminar, hohe Anforderungen an die Lehrer in bezug auf Methodik, Didaktik und Disziplin; zugleich aber trat er auch unerschrocken für sie in die Schranken, um ihre Befreiung von beengenden Fesseln und eine bessere materielle Stellung zu erkämpfen.

Außerdem ist ihm in dem langen Zeitraum keine Zeitströmung auf dem politischen, kirchlichen und sozialen Gebiete entgangen, aber er stellte sie stets unter die Idee der Volksbildung, denn nur auf diese war sein ganzes Streben gerichtet. Und wenn wir die aus diesem Streben entstandenen Kämpfe, aus denen er unerschüttert in seinen Überzeugungen hervorgegangen ist, richtig würdigen wollen, so dürfen wir sie nur aus diesem Gesichtspunkte betrachten.

Ich erinnere an die Streitfragen über die wechselseitige Schuleinrichtung; an die Lebensfragen der Civilisation, d. h. der Erziehung der unteren und oberen Klassen der Gesellschaft; an die 3 preußischen Regulative, an den konfessionellen Religionsunterricht



in den Schulen, an die Angriffe auf den Wegweiser für deutsche Lehrer, an die auf sein Lesebuch und endlich an die seltsam zusammengestellten Sätze aus den Rheinischen Blättern, welche ihn des Naturalismus beschuldigen sollten.

Die wechselseitige Schuleinrichtung ist an den Grenzen abgewiesen worden; mit der Organisation der Massen und mit der Erziehung des Volkes ist man bis heute noch beschäftigt; die Regulative sind vom Schauplatz verschwunden; der konfessionelle Religionsunterricht harrt noch seiner pädagogischen Lösung; der Wegweiser geht seinen Gang in erneuter Gestalt durch die deutsche Lehrerwelt, und der Naturalismus hat sich als pädagogisches Prinzip der Naturgemäßheit entpuppt ꝛc.

Das ideale Streben in den 30er und 40er Jahren, in welche diese Kämpfe größtenteils fielen, hatte im öffentlichen Leben und in der Wissenschaft einen seltenen Umschwung hervorgerufen, von welchem sich diejenigen, wie jüngst ein Professor bei seinem 50-jährigen Amts-Jubiläum in Königsberg sagte, keine Vorstellung machen können, welche jene Zeit nicht miterlebt haben. An diesem idealen Streben auf dem pädagogischen Gebiete hat Diesterweg den größten Anteil gehabt, und wenn wir trotz damaliger Nöten und Bedrückungen (von denen die Neuzeit auch keine Vorstellung mehr hat, weil sie mehr oder weniger ganz verschwunden sind) in unserm Leben und Streben von andern Ständen beneidet wurden, und es als eine Lust empfanden, Lehrer zu sein, so verdanken wir dieses vorzugsweise unserm Diesterweg.

Als ächter Jünger Pestalozzis rief er bei Gelegenheit des 100jährigen Geburtstags Pestalozzis die nach diesem genannten Stiftungen hervor, die in Deutschland und in der Schweiz Musteranstalten für Waisenerziehung sein sollten. Auch bei diesen Stiftungen war Diesterwegs Sinn auf das Ganze gerichtet; denn er stellte sich als Ziel: Erziehung aller verlassenen Kinder, so daß kein solches mehr in unserm Vaterlande zu finden sei.

Nachdem er 1847 sein ihm so teures Amt verlor, schrieb er mir, daß er der Schule nicht untreu werde und die Rheinischen Blätter nichts verlieren würden.

In verstärkter Kraft setzte er sein Wirken für die intellektuelle,

sittliche, pädagogische und materielle Hebung des Volksschulwesens fort, fügte sogar zu den Rheinischen Blättern das „Pädagogische Jahrbuch“ und trat in seinen letzten Lebensjahren noch als Parlamentsmitglied für die Interessen des Volksschulwesens auf.

So war und blieb er trotz seines amtlichen Schiffbruchs wie der vorhin genannte Generalissimus ein Mittelpunkt für viele Tausende, eine feste Säule, an die man sich mit Lust anschloß und mit Zuversicht. Kurz, er war und blieb der „Schulmeister Deutschlands“.

Dennoch wollte er, wie er oft sagte, keines Menschen Meister sein, eingedenk des Wortes, welches sich an der Eingangsthür des uns gegenüberliegenden Seminargebäudes befindet:

„Einer ist euer Meister, Christus“.

Hören wir darum noch zuletzt die Mission, welche Diesterweg im Namen Gottes und des Staates den angehenden Lehrern erteilt und seinen Herzenswunsch an dieselben:

> „Ihr sollt meine Boten sein an die Kinder, die Lieblinge der Götter und Menschen, die künftigen Erben der irdischen und himmlischen Paradiese. Ihr sollt sie mit Liebe empfangen, sie mit Verstand unterweisen, sie mit Weisheit erziehen. — —
>
> In allem, was schön ist und wohl lautet, werdet Ihr den Grund legen, und damit wir uns mit Sicherheit auf die Resultate verlassen können, werde ich Euch das Gewissen in die Brust pflanzen. — —
>
> Außerdem werden wir Euch zu mancherlei wichtigen Dingen nötig haben. Das Volk schmachtet noch vielfach unter dem Alp des Aberglaubens. Schulmeister heran! Wir werden es von bösen Gewohnheiten zu befreien suchen, die Branntweinpest austreiben — auf! — Wir werden Euch die Verbrecherkinder auf den Arm legen — wo irgend ein Verein das Volk berührt, werden wir Euch brauchen. Darum werdet Ihr jede Art der freien Entwicklung in Euern Gemeinden nicht nur mit Freuden begrüßen, sondern sie nach Euern Kräften zu fördern bemüht sein. — —

Darum wünsche ich Euch mit Recht:
die Gesundheit eines Germanen,
das Gemüt eines Hebel,
die Begeisterung eines Pestalozzi,
die Klarheit eines Tillich,
die Beredsamkeit eines Salzmann,
vor allem aber die Liebe Jesu Christi; denn Euch sind die Erben der Erde und des Himmels anvertraut."

Möchten die Lehrer, die an diesem Denkmal vorübergehen, dieser Mission stets eingedenk sein, und der Wunsch Diesterwegs in Erfüllung gehen! Das walte Gott! Amen.

Und nun falle die Hülle, die uns das Antlitz des Verklärten verbirgt! —

Nachdem dies geschehen, legten die beiden anwesenden Enkel Diesterwegs unter dem feierlichen Gesang der Seminaristen zwei Lorbeerkränze, von der jüngsten Tochter in Berlin und einer ebendaselbst verheirateten Enkelin gesandt, an den Stufen des Denkmals nieder. Es war ein erhebender, gewiß allen Anwesenden ewig unvergeßlicher Moment, unter den Klängen des Lobgesangs von Silcher die vom hellsten Sonnenlicht beleuchteten freundlichen Züge Adolph Diesterwegs zu erblicken. —

Alsdann betrat der älteste Sohn Diesterwegs, Herr Sanitätsrat Dr. Julius Diesterweg aus Wiesbaden die Rednerbühne und sprach:

Hochverehrte Festgenossen!

Gestatten Sie, daß ich als ältester Sohn Adolph Diesterwegs an dieser Stätte, die zugleich meine Geburtsstätte ist, im Namen meiner hier anwesenden Brüder sowie unserer ganzen Familie Ihnen den tiefgefühltesten und aufrichtigsten Dank ausspreche für das schöne Denkmal, welches Sie meinem seligen Vater errichtet haben. Dies Denkmal hat seinen Ursprung in Ihrer Liebe zu meinem Vater, den Sie zum Teil persönlich gekannt haben, zum Teil aus seinen Schriften und seinem Wirken kennen. Und diese Liebe, die Sie, hochverehrte Vertreter der Stadt Moers und ver-

ehrte Freunde und Gesinnungsgenossen, ihm bis über das Grab hinaus bewahrt haben, ist eigentlich Ihre Gegenliebe für die Liebe, die er Ihnen zuerst entgegenbrachte. Er hat Sie zuerst geliebt. Wie oft habe ich in Berlin aus seinem Munde gehört, mit welch' warmem Interesse er an der Stadt Moers, an den Einwohnern, an den Freunden daselbst, und ganz besonders auch an seinen früheren Schülern hing. Ich kann wohl sagen, daß er lange Zeit in Berlin Heimweh nach Moers hatte. Für seine Abschiedsrede von Moers im Frühjahr 1832 wählte er das Motto: „Ich war glücklich, ja ich war ein glücklicher Mensch!" Und in dieser Rede sagt er an anderen Stellen, die ich Ihnen wörtlich citiere: „Ich nehme Abschied von dir, du freundliches Moers, und deinen gastlich gesinnten Einwohnern. Hier habe ich treue, biedere Leute, wahre Freunde und edle Menschen gefunden. Blühet und grünet fort, ihr freundlichen Fluren, unter dem Schatten des Friedens durch den Fleiß eurer Bewohner! Und ihr, gute Menschen und Freunde, genießet die Segnungen des Himmels! Wenn meine heißen Wünsche für diese ganze Stadt in Erfüllung gehen, so werden sich für den Wohlstand dieser Stadt neue, ergiebige, nie versiegende Quellen eröffnen; das Schul- und Kirchenwesen wird sich zu immer schönerer Blüte entfalten, es wird unter den Bewohnern keine Armen mehr geben, und Bürgertugend und Bürgerglück wird sich unter allen Bewohnern ausbreiten und nimmer von ihnen weichen. Ich habe in Moers eine zweite Heimat gefunden, und abscheidend von hier, glaube ich das geliebte Heimatland zu verlassen." — Und diese Liebe, hochverehrte Festgenossen, die sich in diesen Citaten, die ich um viele vermehren könnte, ausspricht, und welche er während einer zwölfjährigen Thätigkeit unter Ihnen durch sein Leben und Wirken bezeugte, sie konnte nicht ohne Gegenliebe bleiben, sie hat ihm offenbar Ihre Herzen gewonnen.

Aber nicht minder schätzen und verehren Sie ihn wegen der hervorragenden Eigenschaften und Bestrebungen, die ihn durch sein ganzes Leben begleiteten; wegen seiner Humanität, wegen seines rastlosen Ringens nach Veredlung des Menschengeschlechts durch Erziehung und Unterricht, wegen seiner Wahrheitsliebe und seines aufrichtigen geraden Charakters, der sich dann in dem hellsten Licht



dieselben einander in augenfälligen Gegensätzen gegenüberzustellen. Dieses Verfahren hat den Reiz des Anschaulichen und entspricht auch im allgemeinen der Wirklichkeit. Je mehr wir uns jedoch in die Werke eines Schriftstellers oder auch in die Litteratur ganzer Völker liebevoll vertiefen, um so mehr treten diese Gegensätze zurück. Vieles, was wir anfangs bei dem einen Schriftsteller gefunden und bei dem anderen vermißt haben, treffen wir bei größerer Vertrautheit später auch bei diesem an. Auch dies gilt ebensowohl von Zeiten und Völkern als von Individuen. Bei der allgemeinen Übereinstimmung des menschlichen Gefühles einerseits und bei der Vielseitigkeit des einzelnen Menschenherzens andererseits kann dies ja auch kaum anders sein.

So sind wir gewohnt, von unseren beiden großen Dichtern Schiller als den idealen, Goethe als den realistischen zu betrachten. Gewiß wird sich schwerlich leugnen lassen, daß Schiller unser idealer Dichter par excellence ist. Aber auch Goethe ist ein idealer Dichter, und zwar ideal im tiefsten Innern. Grade wo Goethe am großartigsten erscheint, wo er die innersten Seiten des Menschenherzens am tiefsten erschüttert, nimmt er vielfach einen idealen Aufschwung, den wir nach anderen Stellen dieses Dichters weniger von ihm erwartet hätten. Bezeichnend für diese Seite von Goethes Wesen ist es, wenn er direkt ausspricht, daß nicht diejenigen Stunden seines Lebens die glücklichsten gewesen seien, welche er im Getriebe der Welt zugebracht habe, sondern die, in welchen er in tiefer Einsamkeit dem Spiele seiner Gefühle und Gedanken überlassen gewesen sei, oder wenn es in einem der „Zueignung" betitelten Gedichte heißt:

> ..... „lang hab' ich dich gefühlt;
> Du gabst mir Ruh, wenn durch die jungen Glieder
> Die Leidenschaft sich rastlos durchgewühlt;
> Du hast mir wie mit himmlischem Gefieder
> Am heißen Tag die Stirne sanft gekühlt;
> Du schenktest mir der Erde beste Gaben,
> Und jedes Glück will ich durch dich nur haben!"

Aber es wäre kaum nötig gewesen, daß Goethe es direkt ausgesprochen hätte, um uns erkennen zu lassen, daß ein idealer

Zug den Kern seines Wesens bilde. Auch da, wo er in verhüllter Weise seiner Doppelnatur gedenkt, wie im Faust, oder wo er diese Doppelnatur in zwei Personen zerlegt, wie im Tasso und teilweise ebenfalls im Faust, ist es die ideale Seite seines Wesens, in welcher er sich mit Schiller berührt, wohin er besonders neigt, wenn er auch beides, Realistisches und Ideales, mit sorgsamer Liebe pflegt. Wo sich aber Goethe zu idealem Aufschwunge des Gedankens erhebt, zeigt er nicht nur eine überraschende Ähnlichkeit im Gehalte mit Schiller, sondern auch die äußere Form erinnert an die Schillers, wie dies u. a. im Epiloge zu Schillers Glocke der Fall ist.

Wenn aber einerseits ein idealer Grundzug, der durch die objektive Poesie Goethes geht, nicht zu verkennen ist, so dürfen wir dagegen Schiller, den vorzugsweise idealen Dichter unserer Nation, keineswegs als den Dichter des bloßen abstrakten Gedankens betrachten. Wäre er nur dies gewesen, er hätte gewiß nicht vermocht, so allgemein der Liebling seines Volkes zu werden. Klopstocks Poesie ist sicher nicht minder ideal und schwungvoll als die Schillers; aber weil ihr die echt reale Grundlage fehlt, sind ihre Gestalten ohne Mark, Frische und wahres Leben, und eben weil es Klopstock nicht vermocht hat, aus der Fülle des wirklichen Lebens zu schöpfen, konnte er nie ein populärer Dichter werden. Schiller fehlt es dagegen bei aller Neigung zum Idealismus keineswegs an einem Organe zur scharfen Beobachtung der Wirklichkeit und an der Fähigkeit, dieselbe frisch und lebenswahr zu zeichnen. Daß seine Natur auch diese Seite nicht entbehrte, zeigt sogar schon sein Erstlingsdrama. Vermissen wir an den Hauptpersonen der Räuber das Gepräge der Wirklichkeit, so sind dagegen verschiedene Nebenpersonen dieses Dramas, Spiegelberg z. B., nichts weniger als abstrakte Gestalten, sondern frische und lebensvolle Typen, deren Originale der Dichter in seiner Umgebung gefunden hat. Wenn er ferner das Leben seines berüchtigten Landsmannes, des „Wölfle“ („der Verbrecher aus verlorener Ehre“) schildert, so weiß er dabei nicht nur durch besondere Meisterschaft in realistischer Darstellung zu fesseln, sondern er zeigt auch eine Fähig-

keit, sich auf den Standpunkt reiner Objektivität zu versetzen, wie sie gerade bei diesem Dichter bewundernswert ist. Auch der Mohr im Fiesko zeigt, daß der Dichter seine Personen nicht bloß aus dem Reiche abstrakter Ideale zu holen weiß, sondern auch Gebilde von ächt realem Gepräge mit plastischer Gestaltungskraft vorzuführen weiß.

Sehr in Betracht kommt auch der Umstand, daß die vielfach scharf ausgeprägte Verschiedenheit beider Dichter nicht bloß in dem Naturell jedes einzelnen begründet ist, sondern wesentlich erhöht wurde durch den verschiedenen Entwicklungsgang der Jugendbildung dieser Dichter. Aufgewachsen in einer Stadt, die groß genug war, unter Verhältnissen, die vielseitig und befruchtend genug waren, um den Dichter zu liebevollem Versenken in die Außenwelt anzuregen, fand Goethe schon in den äußeren Umständen die Bedingungen, die seiner Natur entsprechend waren, zumal die ihn umgebende Welt auch wiederum nicht allzu reichhaltig und überwältigend war, so daß sie zerstreuend und erdrückend auf ein Dichterleben hätte wirken müssen. Dagegen war die klösterliche militärische Zucht, in welcher Schiller aufwuchs, im hohen Grade dazu angethan, das feurige Naturell des Dichters in lebhaften Konflikt mit der Außenwelt zu setzen und ihn zum Versenken in das subjektive Spiel seiner Gedankenwelt anzuregen. Nehmen wir an, daß die äußeren Verhältnisse, in denen jeder der beiden Dichter aufwuchs, ganz entgegengesetzter Art gewesen wären, so berechtigt uns dies zwar keineswegs zu dem Schlusse, daß jeder von ihnen darum ein ganz anderer geworden wäre; denn daran verhindert uns das bekannte Horazische:

Naturam expellas furca, tamen usque recurret!

aber gewiß würde der geistige Entwicklungsgang beider Dichter dadurch wesentlich modifiziert worden sein. Wie sehr eine bedeutende Veränderung der Umgebung auf die poetische Produktion Schillers einwirkte, zeigt dessen Geisterseher. Der rege Verkehr in Leipzig und Dresden und die innige Berührung, in welche der Dichter dort mit der Welt gekommen ist, haben auf dieses Werk bedeutend eingewirkt, und diese Schöpfung Schillers zeigt,

wie er sich mit offenem, klarem Blicke in der Welt bewegt hat und das wirkliche Leben mit Meisterschaft zu reproduzieren weiß. Nicht minder läßt sich verkennen, wie der Aufenthalt in dem einsamen Wetzlar sowie in dem kleinen Weimar in entgegengesetzter Richtung auf Goethe gewirkt hat, und derselbe Dichter, der andrerseits mit Vorliebe ins frische volle Leben hineingreift, flüchtet sich gerne in das stille Reich tiefinnerlicher poetischer Reflexion. So bietet sich denn häufig die merkwürdige Erscheinung, daß beide Dichter, wo sie am größten erscheinen, ihre besondere Individualität verleugnen und sich am meisten einander annähern. In wie weit der gegenseitige Verkehr beider hierbei einwirkte, läßt sich schwerlich bestimmen. Daß er nicht ohne bedeutenden Einfluß war, läßt sich bestimmt annehmen; aber nicht minder bestimmt läßt sich behaupten, daß dieser Verkehr nur Saiten in jedem zur weiteren Entwicklung brachte, die schon in der Natur jedes einzelnen von ihnen lagen.

Zum Beweise für die gegenseitige Annäherung beider Dichter in ihren Meisterwerken habe ich einst, ohne den Autor zu nennen, die folgenden Verse in Gesellschaft citiert:

„Dem Herrlichsten, was auch der Geist empfangen,
Drängt immer fremd und fremder Stoff sich an;
Wenn wir zum Guten dieser Welt gelangen,
Dann heißt das Bess're Trug und Wahn.
Die uns das Leben gaben, herrliche Gefühle
Erstarren in dem irdischen Gewühle."

Als ich hierauf die Frage stellte, ob diese Stelle wohl aus Goethe oder aus Schiller sein dürfte, wurde sie mit überraschender Einstimmigkeit für das Eigentum Schillers erklärt. Und in der That stellt sich in diesen Worten Goethes der Idealismus kaum minder rein der Welt gegenüber, als wir es häufig bei Schiller finden.

Charakteristisch für die Sache ist andrerseits, daß die romantische Schule behaupten konnte, der beste Teil aus Schillers Wallenstein rühre von Goethe her, obgleich bloß zwei Verse der

ganzen Trilogie diesem angehören*. Man konnte sich eben kaum denken, wie der Dichter des Don Carlos und derjenige, der in Wallensteins Lager oder in der Tafelscene in den Piccolomini die Wirklichkeit mit so frischen Farben zu zeichnen verstanden hat, ein und derselbe sei. Freilich ist hier der Ausdruck Wirklichkeit cum grano salis zu nehmen. Denn auch im Wallenstein erscheint der Realismus Schillers vom Lichte des Idealismus bestrahlt, und die Schilderungen von Augenzeugen, wie Frisius, besonders aber Grimmelshausen, zeigen, daß die wüste Soldateska des dreißigjährigen Krieges noch von ganz anderem Kaliber war, als sie bei Schiller erscheint. Einen Vorwurf wird man dem Dichter freilich schwerlich daraus machen, daß er die Soldaten jener Zeit nicht anders, als vorher mit Schwamm, Seife, Bürste, Kamm und Insektenpulver gesäubert, auf die Bühne brachte. Mehr oder minder ideal ist ja alle wahre Dichtung, und der nackte Naturalismus einer gewissen Richtung der französischen Schule hat keine künstlerische Berechtigung, da echte Kunst keine bloße Kopie der Natur ist. Die Poesie Shakspeares sowie die der Sänger von Ilias und Odyssee ist, so drastisch gerade jene Dichter die Wirklichkeit schildern, verklärt und verschönt von einem idealen Hauche. Sogar Horaz, der Dichter des „furchtbaren Realismus“, wie sich Goethe ausdrückt, weist Stellen auf, in welchen seine Muse die Sterne berührt, und schwerlich dürfte man dem Urteile von W. Teuffel zustimmen, daß dieser Dichter keine Begeisterung erwecken könne. Und andrerseits finden wir wiederum ebenso wie bei Schiller auch bei anderen großen Dichtern, die zum Idealismus hinneigen, wie Sophokles und Pindar, daß sie der Wirklichkeit durchaus nicht fremd gegenüberstehen, sondern Ideal und Leben zu verbinden wissen. Genug, überall finden wir im echten Dichter von Gottes Gnaden die beiden Seiten vertreten, die ihm Shakspeare zuschreibt:

„Des Dichters Aug' in schönem Wahnsinn rollend
Blitzt auf zum Himmel, blickt zur Erde nieder.“

---

* Ein Hauptmann, den ein andrer erstach,
Ließ mir ein Paar glückliche Würfel nach.

2. Antik und modern.

Gegensätze von entsprechender Schärfe wie zwischen unseren beiden großen Dichtern verzeichnet die Litteraturgeschichte auch zwischen der antiken und modernen Litteratur.

„Edel, einfältig, erhaben, ganz wie ein Kunstwerk der Alten" nennt Herder den Stil Winckelmanns und zeichnet zugleich hierdurch in schlichter drastischer Form die Richtung der Antike. — Die antike Dichtung, pflegt man zu sagen, ist naiv, klar und objektiv. Der Schriftsteller des klassischen Altertumes widmet sich mit voller Hingebung dem Stoffe, den er behandelt, und indem sein Streben darin aufgeht, diesen Stoff in einfachster Weise künstlerisch vollendet darzustellen, vergißt er die eigene Person. Die dichterische Reflexion tritt bei ihm zurück, und wo sie sich zeigt, ist sie einfach und präzis und pflegt sich dem behandelten Stoffe, bei dem sie sich unwillkürlich aufdrängt, unmittelbar anzuschließen. Vor allem steht ihm die äußere Form hoch. Ihr zuliebe trägt er vielfach kein Bedenken, Inhalt und Gedanken, soweit ihr Überwuchern die reine einfache Form gefährden können, zu beschneiden. Gefühlsergüsse, besonders solche von weicher Natur, pflegen ihm, bei dem das einfache gesunde Gefühl ohnehin fortwährend durch die Klarheit des Verstandes gezügelt wird, nicht eben nahe zu liegen. Daher zeigt die antike Dichtung die plastische Vollendung und die Glätte einer Natur, aber oft auch deren Kälte.

Ist für die Litteratur des Altertumes das Streben nach Einfachheit und Vollendung bezeichnend, so trägt die moderne den Charakter des Universelleren. Aber bei größerer Reichhaltigkeit ihrer Gedankenwelt zeigt sie eine weit geringere Vollendung der Form, und die Schönheit tritt gegenüber der Vielseitigkeit häufig zurück. Hat es der antike Schriftsteller überhaupt mit dem Epiker gemein, daß bei ihm unter dem Eindrucke, mit welchen ihn das behandelte Material beherrscht, subjektives Empfinden und Denken zurücktritt, so zeigt sich die moderne Litteratur insofern der Lyrik verwandt, als die Person ihrer Vertreter durch das Hervortreten der Reflexion in den Vorder-

grund tritt. Damit hängt denn auch zusammen, daß der Entfaltung des Gemütslebens, besonders nach seiner sentimentalen Seite hin, in der modernen Litteratur ein viel weiterer Spielraum geboten ist.

So ungefähr pflegt man die Gegensätze zwischen antiker und moderner Litteratur in ihren Grundzügen darzustellen. Diese Gegensätze werden jedoch bedeutend modifiziert, nicht allein durch die verschiedenen Epochen der Litteratur alter und neuer Zeit, wie sie teils revolutionär, teils wiederum reaktionär wirkten, sondern auch durch die besondere Persönlichkeit einzelner Schriftsteller, ja sogar, und nicht im geringsten Grade, durch die verschiedene temporäre Seelenstimmung der Individuen. So findet sich denn hier die merkwürdige Erscheinung, daß sich auch die Antithesen von modern und antik vielfach nicht allein einander annähern, sondern sich teilweise geradezu umkehren. Ein ähnliches augenfälliges Beispiel wie die oben angeführten Verse aus Goethes Faust, durch welche uns der Genius Schillers anzublicken scheint, kann ich auch hierfür anführen. Oft genug habe ich das folgende litteraturgeschichtliche Rätsel vorgelegt:

Zwei Gedichte behandeln denselben Stoff, die That Arrias, der mutigen Gattin des Cäcina Pätus, der in die dalmatische Verschwörung gegen Kaiser Claudius verwickelt sein sollte. Der Inhalt des einen ist ungefähr folgender:

Als Pätus auf Befehl des Kaisers sich seinen Tod selbst wählen sollte, durchstach sich Arria und sprach: „Es schmerzt nicht".

Das zweite Gedicht schildert den Hergang:

Als die züchtige Arria ihrem Pätus das Schwert reichte, das sie aus ihrem Busen gezogen hatte, sprach sie: „Glaube mir, die Wunde, die ich mir geschlagen habe, schmerzt mich nicht; aber die du dir schlagen wirst, die schmerzt mich."

Welches von beiden Gedichten ist modern, welches antik?

Ich habe noch niemand gefunden, der nicht das letztere Gedicht sofort für das moderne erklärt hätte. Der Dichter aber, der das Verfahren Arrias nicht zart, nicht weiblich genug fand, ist der frivole Martialis. Derjenige dagegen, dem die Erzäh-

lung des einfachen geschichtlichen Verlaufes gerade genügend und würdig für die Poesie erschien, ist E. von Kleist, der milde Sänger des Frühlings, er, den Schiller in seiner Abhandlung über naive und sentimentale Dichtung als Beispiel für die moderne, die sentimentale Richtung im Gegensatze zur Antike anführt. Das erwähnte Gedicht lautet:

„Als Pätus auf Befehl des Kaisers sterben sollte
Und ungern seinen Tod sich selber wählen wollte,
Durchstach sich Arria. Mit heiterem Gesicht
Gab sie den Dolch dem Mann und sprach: „Es schmerzet nicht.“

Ich mußte natürlich beide Gedichte ihres poetischen Gewandes entkleiden, weil die Form den antiken und den modernen Dichter verraten hätte. Lessing, der beide einander gegenüber stellt, erklärt, welche Auffassung die würdigere sei, wage er nicht zu entscheiden. Würde man sie Damen zur Entscheidung hierüber vorlegen, sie würden, weniger bedenklich als Lessing, dem Valerius Martialis die Palme zuerkennen.

Andere Beispiele aber in Dichtung und Prosa, deren Färbung stark an das Moderne erinnert, bietet die antike Litteratur in Menge. Namentlich macht sich diese Färbung bei den Römern stark vom Beginne der silbernen Latinität an geltend. Die innere Ruhe früherer Schriftsteller, die sorgsam und unverdrossen, aber ohne übereiltes Drängen am Ausfeilen der Form arbeiten ließ, verschwindet und macht bei dem Streben nach raschem drastischem Effekt einer springenden Hast Platz. Die Sorgfalt für strengen künstlerischen Rhythmus des goldenen Zeitalters ist dahin. An die Stelle des Strebens nach dem Adel des einfach Schönen tritt das Haschen nach Pikantem, Manierierten, nach brillanten Antithesen. Jeder Satz soll womöglich einen Geistesblitz enthalten. Über der Sucht nach Neuheit und Vielseitigkeit in blendenden Gedanken wird Schönheit und Symmetrie des Ausdruckes oft arg vernachlässigt. Das Sentimentale gewinnt einen weiten Spielraum. Tritt doch selbst bei Roms größtem Historiker, Cornelius Tacitus, nicht selten ein Zug von Sentimentalität hervor, wenn auch nicht

von der Sentimentalität schwächlicher Gemüter, wie überhaupt an diesem hohen Geiste nichts kleinlich ist.

Eine auffallend moderne Erscheinung aber ist Seneca, der Philosoph und Tragiker, und noch merkwürdiger sind die Berührungspunkte, die gerade dieser Schriftsteller mit J. J. Rousseau bietet. So verschiedenartig die Lebensverhältnisse derselben waren, so verwandt zeigen sich beide vielfach in psychischer Beziehung. Zwitterwesen von Philosophen und Dichtern, verstehen beide im hohen Grade durch Glanz und Reichtum des Gedankens zu blenden; beide teilen das hohe Pathos, mit welchem sie von Tugend zu deklamieren wissen, und beide scheuen sich auch gelegentlich nicht, ihren hochgespannten, stark von Sentimentalität überhauchten Idealismus der Opportunität gemeiner Wirklichkeit zum Opfer zu bringen.

Doch nicht bloß die spätere Zeit der römischen Litteratur bietet Erscheinungen, die mit der modernen Zeit verwandt sind, sondern auch das klassische Griechentum weist deren auf. So erschließt die Poesie des Euripides eine dem Altertume vor ihm weniger bekannte und der modernen ähnliche subjektive Gemütswelt, die bis zur Abstreifung aller nationalen Färbung geht, reich gewürzt mit einer Sentimentalität, die seiner Zeit, deren Kind er ist, keineswegs fremd ist. Und wenn ihn Aristophanes wegen dieser Sentimentalität mit beißendem Spotte überschüttet, so kämpft er damit nicht bloß gegen Euripides, sondern gegen die ganze mit jener Zeit sich erst vereinzelt, dann immer allgemeiner geltend machende Richtung erfolglos an. Aber auch schon Sophokles hat Berührung mit einer weit späteren Zeit. Ist für die Poesie des Aeschylus noch die Hingebung des Individuums an das allgemeine charakteristisch, so thut Sophokles einen entschiedenen Schritt hierüber hinaus, indem er Antigone zur beredten Vertreterin der Freiheit des Individuums in seinem natürlichen Rechte dem Rechte der starren Satzung gegenüber macht. Nicht allein die hohe Vollendung der Antigone an sich mag die Ursache sein, daß kein antikes Drama der Gegenwart so vertraut geworden ist wie dieses, sondern namentlich auch die unserer Zeit so sympathische Grundidee. Diese Idee aber

ist keineswegs frei von den Einflüssen der Zeit des Sophokles. Sie wurzelt tief im attischen Wesen. Dies zeigt die uns von Thucydides mitgeteilte Leichenrede des Perikles auf die Opfer des peloponnesischen Krieges, wo sie die Gegensätze von attischer und dorischer Art zeichnet.

Stärker noch berührt sich mit der Gegenwart die sogenannte neuere attische Komödie, die nicht allein die Brücke zum römischen, sondern bis zum modernen Lustspiele herüber bildet.

Auch die Ansicht, daß die Gemütswelt im engeren Sinne sich erst im späteren, schon zum Verfalle neigenden Hellenentume geltend mache, hat nur bedingte Gültigkeit. Schon die Homerischen Gedichte, Odyssee sowohl als Ilias, weisen nicht wenige Partieen voll des tiefsten und innigsten Gemütslebens auf. Den augenfälligsten Beleg hierfür dürfte wohl die bekannte Abschiedsscene zwischen Hektor und Andromache bieten. Wir sind überrascht darüber, mit welch bezaubernder Gewalt derselbe Homer* der sich sonst mit Vorliebe in der Schilderung des Getümmels der wilden Feldschlacht bewegt, in den innigsten und rührendsten Tönen zum Herzen zu sprechen weiß. In Dichterstellen, welche das allgemein Menschliche mit solch hinreißender Wahrheit schildern, verschmelzen sich eben Natur und Kunst so, daß zugleich die Besonderheiten von Zeit und Nationalität verschwinden.

Besonders tritt auch die Verwandtschaft einzelner antiker und moderner Schriftsteller in bestimmten Genres hervor. Die Art z. B., wie sowohl Petronius Arbiter und L. Apuleius als der Verfasser des Simplicissimus und der des Gil Blas die bunten Abenteuer eulenspiegelnder Taugenichtse, teils mit Frivolität, teils mit liebenswürdiger Schelmerei vorführen, sowie das interessante Sittenbild, das jeder von ihnen von den betreffenden Zeiten entrollt, bieten viel Ähnliches.

Auf die interessante Verwandtschaft der Individualität von Lucian mit Voltaire und nach einer gewissen Richtung mit Wieland brauche ich kaum besonders hinzuweisen. Gewiß war

---

* Ich erlaube mir hier, „Homer“ als Kollektivbegriff für alles, was an Ilias und Odyssee gedichtet hat, zu gebrauchen.



es kein zufälliger Einfall Wielands, der ihn veranlaßte, sich speziell mit Lucian zu beschäftigen, sondern eine besondere Sympathie zog ihn zu diesem Geistesverwandten aus der antiken Welt hin.

Auch physisch-pathologische Zustände können Übereinstimmendes bei Dichtern verschiedener Zeiten veranlassen. So lieben es Dichter, die infolge von chronischen Krankheiten den Keim und zugleich die Ahnung eines frühen Todes in sich tragen, dem bitter-süßen Gefühle hierüber in gedämpften Accorden Ausdruck zu geben. Ein Vergleich von Properz mit Hölty und Millevoye zeigt, daß der heißblütige Römer wenigstens nach dieser Richtung hin sich mit diesen beiden zarten Seelen berührt.

Noch viele andere Beispiele ließen sich anführen, welche beweisen, daß sich die Erscheinungen auf dem Gebiete antiker Litteratur keineswegs alle nach einer bestimmten Schablone messen lassen, sondern häufig mit dem Modernen zusammenfließen.

3. Deutsch und französisch.

Winckelmann rät uns an, bei der Betrachtung eines antiken Kunstwerkes zunächst nicht dessen Mängel auszuspüren, sondern dahin zu streben, seine Schönheiten erst ganz zu erfassen, was gewiß vielfach eine schwierigere und zugleich dankbarere Aufgabe ist, als Fehler ausfindig zu machen. Diese Mahnung des großen Kunstkenners dürfte wohl auch für uns besonders bei der Beurteilung der Litteratur fremder Nationen zu beherzigen sein. Wenn die Erörterung der Frau von Staël über die Frage, warum die Franzosen der deutschen Litteratur nicht die nötige Gerechtigkeit widerfahren lassen, zu dem einfachen Resultate führt, dies sei namentlich darin begründet, daß sie die deutsche Litteratur nicht kennen, so darf uns dies zum Teil auch einen Fingerzeig bei der Beurteilung der Geisteserzeugnisse unserer westlichen Nachbarn geben. Zwar sind wir, bei dem unleugbar kosmopolitischen Zuge, den wir, und eben nicht immer zu unserem Vorteile, besitzen, weit eher geneigt als jene, das Gute an fremden Nationen anzuerkennen; aber gerade Frankreich gegenüber sind

wir mehrfach, wie in andrer Beziehung nicht frei von Überschätzung desselben, auch nicht vor Unterschätzung seines Wesens sicher. So behauptet man, daß, wie der Franzose kein Wort für das deutsche „Gemüt“ besitze, ihm auch das Gemüt fehle. Dies würde, wenn es richtig wäre, in der französischen Litteratur stark hervortreten. Wir wollen nicht untersuchen, in wie weit das französische „sentiment“ unserem deutschen „Gemüt“ entspreche; aber daraus, daß eine Nation keinen besonderen Ausdruck für einen Begriff hat, folgt keineswegs, daß ihm auch die Sache fremd sei. Die verschiedensten Sprachen bieten zahlreiche Belege dafür. So wurde auch mit Unrecht behauptet, wir hätten von den Franzosen das Wort perfid herüber genommen, weil uns die Sache zu fremd gewesen sei. Schon unser großes Nationalepos schildert neben den rührendsten Zügen aufopfernder Freundestreue zwei Akte schwärzester Perfidie gegen den Feind, durch welche die zwei großen Katastrophen seiner beiden Teile herbeigeführt werden. Und dem leuchtenden Bilde, das Tacitus von der Einfalt und Treue der Deutschen auf dem dunkeln Hintergrunde römischer Entartung wohl in zu idealer Haltung entwirft, steht das Urteil von Velleius Paterculus über die Arglist der Germanen gegenüber, der dieselben „eine Nation zum Lügen wie geboren“ nennt. Müssen wir auch das Urteil des Tacitus als das unbefangenere und zuverlässigere anerkennen, so wird es teilweise doch durch das des Paterculus, der ja die Germanen durch eigenen Verkehr kannte, einigermaßen zu modifizieren sein. Besonders zeigt der Cherusker Hermann, wenn er Varus unter dem Scheine wohlwollender Freundschaft in das schmählichste Verderben lockt, wie wenig genau es der Germane mit der Redlichkeit dem Feinde gegenüber nahm. Ebenso wenig aber, als man berechtigt ist, den Franzosen ausschließlich die Perfidie zuzusprechen, ist man es, ihnen das Gemüt abzusprechen.

Die französische Litteratur entbehrt der Tiefe und originalen Triebkraft. Ihre Klarheit, die Glätte und Korrektheit der äußeren Form, die sie zeigt, sind erkauft auf Kosten des inneren Gehaltes. Dazu kommt, daß sie, um Interesse zu erwecken, oft

edlere Mittel verschmäht und durch Frivolität zu fesseln strebt. — Dies ungefähr ist die Ansicht, wie sie vielfach über die französische Litteratur besteht, sowie die Franzosen ihrerseits häufig genug dadurch mit ihrem Urteile über die deutsche Litteratur fertig geworden sind, daß sie erklärten, dieselbe entbehre des guten Geschmackes. Beide Urteile sind oberflächlich und beruhen auf Mangel an tieferer Kenntnis der Litteratur des Nachbarvolkes.

Das oben erwähnte Urteil über die französische Litteratur ist gewiß nicht ohne Berechtigung bezüglich eines sehr großen Teiles ihrer Erscheinungen; es aber auf die Gesamtheit ihrer Erzeugnisse auszudehnen, würde höchst einseitig sein.

Am gerechtesten ist sicher die Klage über die so häufig in der Litteratur Frankreichs sich geltend machende Frivolität. Aber es stimmt schlecht zu der moralischen Entrüstung, die man von unsrer Seite hierüber zeigt, wenn andrerseits auch gerade in Deutschland die leichtfertigsten französischen Romane mit Heißhunger verschlungen werden und französische Dramen, welche die Grenze der Zweideutigkeit weit überschreiten, mit nicht geringerem Glücke Besitz von der deutschen Bühne ergriffen haben, während französische Werke, sowohl für die Lektüre als für scenische Darstellung bestimmte, welche durch edle Mittel ein weit höheres Interesse zu erwecken vermögen, den meisten Deutschen ganz unbekannt sind.

Zum großen Teile entspringt das einseitige Urteil über die französische Litteratur dem Umstande, daß sehr viele den Schwerpunkt derselben in ihrem sogenannten goldenen Zeitalter finden zu müssen glauben und von diesem Standpunkte aus über das ganze litterarische Leben Frankreichs aburteilen. Nach einer so kurzen Zeit jedoch, nach einem Treibhausleben, wie es in der künstlichen Hofluft Ludwigs XIV. erzeugt wurde, läßt sich die gesamte Litteratur eines Volkes nicht bemessen. Die steife Hofetikette mußte natürlich stark auf die Litteratur einwirken, und in den Gestalten, welche die Muse jener Zeit hervorbrachte, pulsiert kein frisches lebendiges Blut. Molière kann hier kaum als Ausnahme gelten, da er jener Zeit eigentlich nur äußerlich

angehört. Dieser große Genius und tiefe Kenner des menschlichen Herzens überragte seine Zeit zu sehr, als daß er nicht die Fesseln, welche dieselbe aufzuerlegen pflegte, hätte sprengen müssen. Bezeichnend für die Thatsache, daß Molière nicht sowohl Frankreich und der Zeit Ludwigs XIV. als der Weltlitteratur angehört, ist es, daß ihn seine Zeitgenossen als Dichter unter Corneille und Racine stellten und es erst einer späteren Zeit vorbehalten war, die Größe seines weit überlegenen Genies zu erfassen. Die Zeit Ludwigs XIV. faßt zwar einen wichtigen Teil der französischen Litteratur in sich, aber nicht den wichtigsten, geschweige denn, daß sie das Wesen dieser Litteratur erschöpfe. Denn abgesehen davon, daß Molière bloß äußerlich jener Periode angehört, stehen die beiden anderen Koryphäen der älteren französischen Litteratur außerhalb derselben. Zwar steht Voltaire als Dramatiker und Epiker noch stark unter dem Einflusse der Zeit des „großen Ludwig"; aber weder als Tragiker noch in seiner bockledernen Henriade oder als Panegyriker Ludwigs XIV. hat er seine Stärke, und in seiner geistsprühenden Prosa, worin sich seine originale Frische am glänzendsten zeigt, hat er sich von den spanischen Stiefeln jener Zeit bereits frei gemacht. Einen ganz anderen Charakter aber als die Litteratur der Zeit Ludwigs XIV. trägt die neuere französische Poesie und Prosa. Nachdem sich dieselbe erst „vom falschen Regelzwange", wie Schiller sagt, befreit hatte, entging sie zum Teil nicht der Gefahr, ins Ungeheuerliche zu verfallen; zum Teil jedoch, namentlich soweit sie nicht dem Prinzipe: „Le laid c'est le beau", huldigt, wußte sie den frischen Quell echter natürlicher Empfindung zu erschließen und dadurch beredt vom Herzen zum Herzen zu sprechen. So weit die Muse Frankreichs auf künstlerisch freiem Standpunkte steht, eröffnet sie uns häufig eine reiche Gemütswelt, zeigt sich dadurch mit dem deutschen Wesen verwandt und berührt uns auch da, wo sie den Stempel echt französischen Wesens trägt, durch ihre Einfachheit und Natürlichkeit vielfach sympathisch.

Schon von J. J. Rousseau behauptet L. Börne, daß an ihm nichts französisch sei als die Sprache, ein Urteil freilich,

dem man nur sehr teilweise Berechtigung zuerkennen dürfte. Wohl steht Rousseau dem deutschen Wesen näher als sein großer Zeitgenosse Voltaire, und sein Einfluß auf Deutschland ist darum ein ungleich tiefer gehender gewesen; aber seine maßlose Eitelkeit ist nicht gerade ein deutscher Zug, und die alte Charakteristik der Gallier „rasch auflodernd in Liebe und Zorn, veränderlich in ihren Neigungen" dürfte wohl auch auf ihn passend erscheinen. Dagegen tragen die Werke von Rousseaus speziellem Landsmann, dem „tiefgemütlichen" R. Töpffer, wie ihn Johannes Scherr nennt, ein wesentlich deutsches Gepräge. Man mag freilich diese Erscheinung dem Umstande zuschreiben, daß neben romanischem auch deutsches Blut in den Adern dieses Genfers floß; aber noch manch andere neuere französische Schriftsteller zeigen mit dem deutschen Wesen verwandtes. So berührt uns Deutsche der leider zu früh verstorbene E. Souvestre wunderbar sympathisch. Mag er das Leben unserer Stammesgenossen im Elsaß mit fein psychologischer Detailmalerei schildern oder mag er das seiner speziellen Landsleute an der Küste des Oceans mit gleichinniger Wärme behandeln, überall zeigt er sich als derselbe liebenswürdige, gemütliche Schriftsteller von tief sittlichem Gehalte, der Leid und Freude des Volkes, in dem er lebte, bald in herzerschütternder Weise, bald mit gewinnendem Humor in überraschender Lebenswahrheit zum Ausdrucke bringt, und auch auf ihn finden die Worte Freiligraths über Berthold Auerbach ihre Anwendung:

„Der wußte wohl, wie niedre Busen pochen
Und wie so heiß des Volkes Pulse fliegen."

In seiner Sympathie für deutsche Art aber steht er keineswegs vereinzelt unter französischen Autoren da. Auch Michelet spricht sie nicht allein unumwunden, sondern auch mit der größten Innigkeit aus, und auch Feuillet, obgleich er sich zunächst unter dem Einflusse Alfred de Mussets heranbildete, leiht ihr beredten Ausdruck.

Entschieden zu weit ist man auch gegangen, wenn man behauptet, daß die Historiker Frankreichs wohl durch Gefälligkeit der Form anziehen, aber Gründlichkeit der Forschung durchaus

vermissen lassen. Man übersieht hierbei, daß die französische Historik neben Schriftstellern wie Segur und Thiers auch solche wie Socinte=Croix und Thierry aufweist, die an wissenschaftlicher Gediegenheit würdig mit Deutschland in die Schranken treten können.

Wie unter den Prosaikern neuerer Zeit Souvestre unser besonderes Interesse erregt, so ist es unter den Dichtern namentlich Béranger, der auch uns Deutsche im höchsten Grade zu fesseln versteht. Zuneigung für deutsches Wesen ist bei diesem Dichter freilich nicht der Grund hierfür; denn gerade das Gegenteil finden wir bei ihm. Auch Verwandtschaft mit dem deutschen Wesen würden wir bei ihm vergeblich suchen; vielmehr tritt der echt französische Typus bei ihm in all seinen Licht= und Schattenseiten hervor. Was uns dennoch zu ihm hinzieht, ist das rein Menschliche, worin sich alle Nationen berühren, was alle aneinander fesselt. Wenn er die Heimat, die Erinnerung an die Jugend und Ähnliches in seelenvollen Gedichten feiert, steht er uns durch das Allgemeine des Stoffes nahe. Was uns aber außerdem besonders an ihm anzieht, ist, daß wir bei ihm so recht den warmen Herzschlag des französischen Volkes empfinden, mit dem und in dem er lebt und dessen Lieben und Hassen er, worin er sich teilweise mit Souvestre berührt, in innerster Seele teilt. Hier tritt uns die in unsrer Nation unbekannte Erscheinung eines Volksdichters im vollsten Sinne des Wortes entgegen. Denn die Kluft, die Göthe und Schiller vom Volke im weiteren Sinne trennt, ist nur teilweise überbrückt, und anderen deutschen Dichtern, die volkstümlicher sind als diese, fehlt die Universalität eines Béranger, der das ganze Gemütsleben des französischen Volkes mit all seinen Vorzügen und Schwächen repräsentiert und auch in letzteren noch liebenswürdig erscheint. Was uns ihn im Gegensatze der älteren französischen Poesie ferner so vertraut macht, ist die Freiheit und natürliche Frische, mit der er Kunst und Natur verbindet. Die durch die ehemalige Herrschaft des steifen Alexandriners stark begünstigte Ansicht, daß die französische Sprache, die in ihrer gebundenen Form ja bloß numerierend sein soll, für die Poesie nicht ge=

eignet sei, hat er vollständig zu Schanden gemacht. Seine Sprache ist Musik, und die leichten, gefälligen Rhythmen, in denen sie sich bewegt, schmiegen sich dem Inhalte aufs innigste an. In der uns Deutschen so sympathischen Freiheit und Originalität, mit der er seine Stoffe beherrscht, steht er aber in der neueren französischen Poesie keineswegs allein da, sondern ist nur deren genialster und liebenswürdigster Repräsentant. Manch andre köstliche Blüte hat die übrige neuere französische Lyrik außer denen seiner Muse hervorgebracht. Ich scheue mich hierbei nicht, in erster Linie auf den fast ominös gewordenen Namen V. Hugos hinzuweisen. Wer sich mit V. Hugos Poesie näher befreundet hat, wird zugeben, daß derselbe keineswegs durchweg ein so großer Narr ist, als er in seinen komisch-pathetischen öffentlichen Ansprachen an Deutschland und an die ganze Welt erscheint. Schon das eine Gedicht „Mazeppa“, das dem Stoffe nach episch ist, durch die überraschend geniale Schlußwendung aber, worin es seine Pointe hat, der Lyrik, V. Hugos eigentlichstem Felde, zugewiesen wird, dürfte genügen, ihm eine Stelle unter den bedeutendsten Lyrikern zu sichern. Ein Vergleich dieses Gedichtes mit dem gleichnamigen viel umfangreicheren von Lord Byron dürfte schwerlich zweifelhaft lassen, welcher von beiden Dichtern durch denselben Stoff weit poetischere Wirkung erzielt hat.

Allerdings läßt sich nicht leugnen, daß das zweite Kaiserreich lähmend auf Frankreichs frische poetische Entwicklung gewirkt hat, und der Naturalismus, wie ihn neuerdings besonders Zola vertritt, hat bei seiner Entfernung vom reinen, edlem Geschmacke keine Anwartschaft auf dauernde Geltung. Aber die vielen, zugleich freien und maßvollen echt poetischen Erzeugnisse, welche Frankreich noch unlängst hervorgebracht hat, berechtigen uns, auch noch fernerhin fröhliches Gedeihen von ihr zu erwarten. Schien es doch auch beinahe, wenn wir von einzelnen noch lebenden älteren Dichtern von geachteten Namen absehen, als wenn bei uns Deutschen die Poesie im Aussterben begriffen sei. Die urfrischen kräftigen Töne echter Poesie jedoch, welche jüngere deutsche Dichter, wie Julius Wolff, und dieser namentlich

im „Wilden Jäger“ und im „Rattenfänger von Hameln“, angeschlagen haben, zeigen, daß die deutsche Muse noch reges Leben besitzt, und auch der unseres Nachbarvolkes dürfte es noch nicht abzusprechen sein.

VI.

Rezensionen.

1) Friedrich Fröbel, wie er Erzieher wurde und was ihm die Kinderwelt offenbarte. Von Frau Elise von Calcar. Aus dem Holländischen übersetzt. Langensalza, Schulbuchhandlung von Greßler.

Der Mann, welcher diese Schrift auf den deutschen Büchermarkt gebracht hat, ist uns dem Namen nach bekannt; auch wissen wir sehr wohl, in welcher Beziehung er ehemals zu Fröbel gestanden hat. Da er sich selber nicht öffentlich genannt hat, haben auch wir kein Recht, seinen Namen zu verraten. Aus persönlichen Rücksichten möchten wir gern seine Vermehrung der Fröbellitteratur loben, sind aber leider trotz allen guten Willens nicht dazu imstande. Denn was die Schrift Wahres enthält, ist nicht neu, und das Neue ist nicht wahr. Das Wahre hat die holländische Verfasserin den von uns herausgegebenen Fröbelschen Schriften entnommen, das Falsche Quellen, die sie aus Mangel an Übersicht über die gesamte Fröbellitteratur nicht zu sichten und deren größere oder geringere Zuverlässigkeit sie nicht festzustellen vermochte. Das abfällige Urteil über die Stellung des Schreibers dieser Zeilen zur Fröbelschen Sache erklärt sich ebenfalls aus dem Mangel an Übersicht über das von ihm Geleistete, die Verwechselung der Fröbelschen naturphilosophischen Weltanschauung mit derjenigen Wichard Langes aus Mangel an eigentlichem Verständnis. Wer eine Schrift, die im Auslande entstanden ist, auf vaterländischen Boden verpflanzt, muß der Meinung sein, daß sie nicht allein Richtiges,

sondern auch neue Gesichtspunkte bietet; hat nun Herr Dr. Archimedes S. wirklich diese Meinung gehabt, so steht er nicht in der Sache, weiß nicht, was auf deutschem Boden bereits geleistet worden ist. An uns aber ist es, deutsche Freunde der Fröbelschen Sache vor dem Machwerke ernstlich zu warnen. Wir halten das um so mehr für unsere Pflicht, als die Darstellung der deutschen Sprache Gewalt anthut und darum auf Kindergärtnerinnen und sonstige Leute, die nicht gerade der Gelehrtenwelt angehören, verwirrend wirken muß. Fast auf jeder Seite stößt man auf holländische Ausdrücke und Wendungen, so daß man vermuten muß, die Übersetzung sei in Holland entstanden und dem Herrn Dr. Archimedes S. zur Korrektur übergeben, aber von diesem nicht gründlich besorgt worden. Unsere Verwandte, Fräulein Lina Sölling aus Rotterdam, die beide Sprachen, die deutsche und die holländische, vollständig beherrscht, hat sich auf unsern Wunsch der Mühe unterzogen, sämtliche deutsch-holländische Ausdrücke und Wendungen anzustreichen, und da ist denn keine einzige Seite ohne Korrektur geblieben. Mögen hier zum Beweise des Behaupteten einige Belege folgen. Seite 2: „Kaum ist er, der Tod, vorübergegangen, so nimmt die Thätigkeit mit doppelter Eile ihre Rechte wieder auf, und der eine Tag reißt den andern mit sich fort, wie der eine Golfstrom stets den andern verschlingt.“ Der Kundige weiß, daß eine solche Sprache die holländische ist, welche hier in erbetteltem Gewande einher schreitet. Seite 17 ist von der Gewohnheit die Rede, das kleine, fünf Jahre alte Kind mit „Euch“ anzureden, und ihm nimmermehr das vertrauliche, Herz und Seele verbindende „Du“ anzufügen. Das holländische toevoegen heißt „anreden“ und nicht „anfügen“. Seite 20: „Im Elternhause war nichts, was ein Kind fesseln kann, und außen war alles eben so wenig.“ Seite 21: „Während geraumer Zeit kamen die verschiedenen Arbeiter, einen Werkplatz in der Pastorei zu errichten“. — — — „Endlich kamen doch die Buchstaben in seinen Kopf.“ Seite 22: „Wie dumm Friedrich auch von den Seinigen angesehen

(statt gehalten) wurde." Wer ist denn hier der Dumme? Seite 23: „Dieser Spruch machte einen so außergewöhnlichen Eindruck auf mein Gemüt, wie ihn mir, weder zuvor noch nach dieser Zeit, irgend ein Spruch auf dasselbe machte; ja so stark und bleibend griffen mich diese Worte an, daß es mir heute noch ist, als höre ich sie in diesem eigenen Tone mir Wort für Wort wieder vorgesungen." Seite 24: „Sie lehrten ihn der Gewalt durch List — durch Hinterhaltenheit und endlich durch Unwahrheit zu entgehen." Seite 28: „Er schlug sein suchendes Auge in das verwirrte, zerrissene, beschwerte Menschenleben." Seite 42: „Er fühlte es, daß in der Natur ein höherer Teil liegen müsse, als allein uns gewisse materielle Vorteile und Fertigkeiten zu verschaffen." Seite 46: .... „um dem Vater zu berichten, daß des Jünglings wenige Forderungen nur von diesem selbst zu erfüllen seien" — soll heißen: daß des Jünglings geringen Fortschritte nur ihm selbst anzurechnen seien. Seite 50: „Doch war er viel zur Ordnung und Klarheit seines Geistes gelangt." Daselbst steht auch Verbindung statt Zusammenhang. Seite 51: „Diese Spannung dauerte ein halbes Jahr, und es kam ihm Auskunft" — statt Hülfe. — — „Nur des Abends wagt er es, ein Lüftchen zu schnappen." Seite 60: „Ich mußte geben Rat, Auflösung (statt Aufschluß — oplossing)." Seite 87: „Diese Sucht für das Leben mit der Natur und des Kultivierens des Bodens ist stets zu Keilhau geblieben." Seite 103: „Laßt uns den Kindern leben," betete (statt bat) Fröbel zu seiner Zeit." — „Mit dem Auge auf die hohen Wünsche des heutigen Unterrichts müssen wir jetzt bitten: Gönne den armen Schülern ein wenig zu leben" — soll natürlich heißen: Angesichts der hohen Anforderungen des heutigen Unterrichts müssen wir jetzt bitten rc. Genug, mehr als genug, obgleich wir diese Blumenlese noch durch Hunderte von Mißbildungen vermehren könnten!

So leid es uns thut, wir müssen im Interesse der Fröbelschen Sache Herrn Greßler in Langensalza wünschen, daß er

recht wenige Exemplare obiger Schrift absetzen möge — je weniger, um desto besser! W. L.

2) Lehrbuch der französischen Sprache. Mittelstufe. Erste Hälfte. Von Fr. d'Hargues, Schulinspektor in Berlin. Berlin 1882. L. Oehmigkes Verlag.

In einer der vorigen Nummern dieser Zeitschrift hatten wir willkommene Gelegenheit, auf die erste Stufe des neu herausgegebenen Lehrbuchs der französischen Sprache von Fr. d'Hargues aufmerksam zu machen. Ganz kürzlich ist nun die Fortsetzung in Gestalt der ersten Hälfte der Mittelstufe, ein handlicher, mäßig umfangreicher Band von 168 Seiten, erschienen. Wir finden das originelle Prinzip der Unterstufe: allmähliche Heranziehung aller wesentlichen syntaktischen Regeln und Schwierigkeiten und organische Verquickung derselben mit Formenlehre und Übersetzungsstoff weiter durchgeführt. Möchten alle, die es angeht, sich mit dem Referenten, durch scharfe, sogar mißtrauische Prüfung davon überzeugen, mit welcher wohlthuenden Sicherheit, mit welchem feinen Lehrgeschick der Verfasser den alten, bekannten Stoff sichtet und anordnet, wie er es verstanden hat, fast überall zu Gunsten leichterer Lernbarkeit und zur Erhöhung des Interesses seitens des Lehrers so gut wie seitens des Lernenden, den unzählige Male verarbeiteten Inhalt in neue, schöne Formen zu gießen — wie gesagt, man überzeuge sich durch eigenes Studium und begegne immerhin auch unserm unumschränkten Lobe mit Mißtrauen: wir vertrauen fest, daß man uns keiner Überschätzung zeihen wird. Doch zur Sache! Auf den ersten 15 Seiten sind die Verben der 1. regelmäßigen Konjugation mit den sog. orthographischen Eigentümlichkeiten, sowie diejenigen besprochen, welche regelmäßige aber den Schüler gewissermaßen überraschende Lautzusammenstellungen zeigen. Hier ist d'Hargues bei weitem reichhaltiger als jedes andere uns bekannte Lehrbuch, wahrlich nicht zum Schaden der Formensicherheit seiner Schüler. Noch immer ist es Ploetz bis in die 27. Auflage hinein unbekannt, daß die Verben auf éer ihren aigu überall behalten: d'Hargues widmet pag. 13 dieser Thatsache eine An-

merkung. Ebenso erwünscht ist die Erwähnung des tréma in den Verben auf ouer und uer. Auch die Verben auf guer werden angeführt: das mag theoretisch überflüssig erscheinen, — in der Praxis wird die Sache ganz anders. Wiederholt haben wir gerade bei nachdenkenden Schülern den Fehler subjugant gefunden; die Verführung liegt nahe: „Ich meinte, wie in mangeons das e als notwendig hinzutreten muß, so fällt in subjuguons das u als überflüssig fort." Derlei linguistischen Exerzitien auf eigene Faust schiebt d'Hargues rechtzeitig den Riegel vor. — Das Übersetzungsmaterial ist auch hier wiederum ganz musterhaft, was wir schon in der Unterstufe zu beobachten Gelegenheit hatten: ausführlich, möglichst verschiedene Formen berücksichtigend, dem Inhalte nach ansprechend, aller Plattheit und Trivialität aus dem Wege gehend, so oft die zu behandelnde Form es gestattet und so weit die Fassungskraft des Schülers reicht. — Pag. 16—93 ist der gesamten Formenlehre des unregelmäßigen Verbs gewidmet. Der Verfasser kehrt sich nicht an die strenge Reihenfolge hinsichtlich der sich an die regelmäßige Konjugation anlehnenden Definitivendungen: er beginnt mit tenir, venir, acquérir (L. 5), mit aller, envoyer (6), mit faire, dire (7) und bringt beispielsweise erst in der letzten (23) Lektion bénir, fleurir und haïr. Diese anscheinende Konfusion wird vielleicht auf den ersten Blick manchem von Ploetz großgesäugten Theoretiker einen Schmerzensschrei entlocken; aber wir dürfen nun doch nachgerade vermuten, daß d'Hargues sich hierbei etwas Gutes gedacht hat. Nun ist es bei diesem eminent praktischen Lehrer kennzeichnend, daß er erstens nirgendwo ohne bestimmenden Grund vom Alten abweicht, und daß infolge dessen zweitens alle seine Abweichungen und Neuerungen auch Verbesserungen sind. Die anscheinende Konfusion verwandelt sich bei näherem Zusehen in planvolle, zielbewußte Methode, welche immer und immer wieder ad oculos demonstriert, daß wir es mit einer lebenden, einer gesprochenen Sprache zu thun haben und daß große Erfolge kleine Opfer wert sind, wo es sich noch um mehr als Übersetzen- und Schreibenlernen handelt. Der Einteilungsgrund des Verfassers

ist: Übergang von den leichteren zu den schwereren unregelmäßigen Verben und Übergang von den häufig gebrauchten, zum teil unentbehrlichen Verben zu den seltener angewandten. Die Reihenfolge ist demnach folgende: tenir, venir, acquérir (5), aller, envoyer (6), faire, dire (7), mettre, prendre (8), vouloir, pouvoir, mouvoir, pleuvoir (9), savoir, voir (13), connaître, naître, croître, croire (14), craindre, Verben auf -aindre ꝛc. (15), conduire, cuire, construire, nuire, luire (16), lire, plaire, taire (17), écrire, boire, suivre, vivre, (18), asseoir, valoir, falloir (19), courir, mourir, fuir, cueillir, saillir (20), rire, conclure (21), résoudre, moudre, coudre (22), bénir, fleurir, haïr (23), Totalübersicht der unregelmäßigen Verben auf 11 Seiten (24). — Die eingeschobenen und geübten syntaktischen Regeln schließen sich meist sehr passend an die betreffenden Verben an. Faire und dire machen die Behandlung des neutralen Relativums notwendig, (ce) qui und (ce) que. Lektüre 10, 11 und 12 dienen zur Wiederholung der in 5—9 gelernten Verben und zur weiteren Ausführung des Wichtigsten über das Pronomrelativ; dazu kommen die Relativadverbien dont, on, sowie die Demonstrativadverbien en, i, y. — In Lektion 26—30 findet die gesamte Formenlehre des Adjektiv und des Adverbe eine systematische Behandlung, wie wir sie so ausführlich und so lichtvoll noch in keinem Lehrbuche gesehen haben. Und immer geht Hand in Hand damit ein so prächtiges Übersetzungsmaterial, daß es eine Lust sein muß, nach diesem Schulbuch Französisch vor und mit den Jungen zu traktieren, die übrigens auch ein recht feines Verständnis für den Unterschied zwischen dem Trockenlangweiligen und dem Lebendiginteressanten besitzen und darnach ihre Fortschritte einzurichten pflegen. In den Schlußkapiteln 29—32 endlich finden folgende Regeln ihre Stelle: Ne nach dem Komparativ. Konjunktiv nach dem Superlativ (29); Adjektiv als Adverbium gebraucht. Adverbiale Bestimmung durch Verben umschrieben (30); Adverb der Affirmation und Negation (31); Adverb der Negation: Fortsetzung, sowie die Negationspartikeln allein stehend (32). Indessen: jam salis est, selbst die ausführlichste

Besprechung eines Lehrbuches ist und bleibt doch immer lückenhaft und kann die Autopsie auch nicht annähernd ersetzen. Wir müssen mit wirklichem Bedauern darauf verzichten, alles Gute und Neue namentlich hervorzuheben; aber sehe man sich nur Lektion 6 an und bemerke, was d'Hargues hier geleistet, welches Kapital er aus dem Verb aller zu schlagen verstanden hat. Man kann diese Lektion als eine pädagogisch-philologische Musterleistung in nua bezeichnen. —

Wir sehen mit dem lebhaftesten Interesse den Fortsetzungen entgegen. Schließlich einige Druckfehler und unwesentliche Ausstellungen: Pag. 2 grasseyer — es fehlt die andere, sehr häufige Bedeutung: das r schwach und undeutlich sprechen. Pag. 120: ausgelassen ist comme, welches auch beim Komparativ der Gleichheit zur Anwendung kommt. Pag. 121: statt „absoluter Superlativ" schlagen wir den aus der lateinischen Grammatik bekannten Terminus „Elativ" vor. Pag. 144 Satz 28 fehlt à nach ne pas tarder. Pag. 160 Zeile 20 von oben: dis co vient. Im Übrigen ist die ganze Form des Buches: großer, klarer Druck, Licht zwischen den Zeilen, weißes Papier rc. des Gehaltes würdig. A. Noelle.

3) Humboldt. Monatsschrift für die gesamten Naturwissenschaften. Herausgegeben von Dr. G. Krebs. Januar bis Juni 1882. Stuttgart. Verlag von Ferdinand Enke.

Das Blatt soll ein naturwissenschaftliches Sammelwerk in gemeinverständlicher und anregender Darstellung bieten und nicht nur dem Fachgelehrten, sondern jedem, der ein Interesse an den großartigen Fortschritten der Naturwissenschaften besitzt, einen Dienst erweisen. Das Unternehmen bedarf keiner besonderen Rechtfertigung. Die außerordentliche Mannigfaltigkeit der gedachten Fortschritte auf den verschiedensten Gebieten der Naturwissenschaften macht periodisch erscheinende Sammelwerke zu einem unentbehrlichen Bildungsmittel. Die schwierige Aufgabe für den Unternehmer ist, nur Gutes, viel und doch nicht zu viel bieten zu wollen, sondern durch richtige Sichtung des Materials und stete gleichmäßige Berücksichtigung jedes Zweiges der Wissenschaft,



seine Leser gleichsam allseitig über Wasser zu halten. Der vorliegende 1. Halbband des 1. Jahrganges berechtigt in dieser Beziehung zu den besten Hoffnungen. Die Zahl der Mitarbeiter, deren Namen sich in der wissenschaftlichen Welt eines hervorragenden Rufes erfreuen, ist eine große und bürgt für die Gediegenheit des Unternehmens. Die Artikel sind reichhaltig in der erforderlichen gedrungenen Form. In jedem Monatshefte folgt auf eine Anzahl solcher Artikel eine kürzere Übersicht über die „Fortschritte in den Naturwissenschaften“ auf allen Gebieten. Daran reiht sich eine „Litterarische Rundschau“, ausführliche Besprechungen der wichtigsten litterarischen Erscheinungen enthaltend, eine „Bibliographie“, ein „Astronomischer Kalender“, eine „Witterungsübersicht für Zentraleuropa“, sowie eine Rubrik „Neueste Mitteilungen“. „Der Humboldt öffnet seinem Leser die wissenschaftlichen Institute, führt ihn nach den Laboratorien, Museen, Sammlungen, technischen Anstalten und Fabriken; er berichtet über wissenschaftliche Versammlungen und folgt dem Forschungsreisenden auf seiner Wanderung.“

Das erste Heft enthält folgende Artikel: 1. Das Erdbeben von Casamicciola auf Ischia (4. März 1881) von Prof. Dr. A. v. Lasaulx. 2. Die künstliche Eisbahn auf der Frankfurter Ausstellung. Von Dr. Georg Krebs. 3. Spuren der subalpinen und subarktischen Flora im Thüringer Walde. Von Prof. Dr. Ernst Hallier. 4. Die Schutzfärbung der Tiere. Von Dr. Friedrich Knauer. 5. Künstlicher Indigo. Von Dr. Theod. Petersen. 6. Fremde Einflüsse in Hühnereiern. Von Prof. Dr. H. Landois. 7. Die Dampfmaschinensteuerungen. Von Th. Schwartze. 8. Beobachtungen über die Physiologie des Nervensystems vom Flußkrebs. Von Dr. H. Reichenbach. 9. Alexander von Humboldt. Ein Lebensbild von Prof. Dr. E. Reichardt. In den folgenden Heften findet sich z. B. eine Mitteilung über die Resultate des neuesten Darwinschen Werkes über die Würmer, ein Artikel über das moderne Beleuchtungswesen, der Sturm am 14. und 15. Okt. 1881 (von Bebber,

Hamburg), über das Gehör der Insekten (Graber, Czernowitz), leuchtende Farben ꝛc. ꝛc.

Die Artikel sind, wo es nötig erscheint, durch gute Abbildungen unterstützt und verleihen im Verein mit den übrigen Rubriken dem Bande einen reichen Inhalt. Der Preis der Halbbände beträgt 6 Mk. Wir zweifeln nicht daran, daß die Monatsschrift, der wir eine weite Verbreitung im Interesse der allgemeinen Bildung wünschen müssen, ihrem Namen Ehre machen wird. L.

4) Musikalisches Konversations-Lexikon. Eine Enzyklopädie der gesamten musikalischen Wissenschaften für Gebildete aller Stände. Begründet von Hermann Mendel. Vollendet von Dr. August Reißmann. Neue Stereotypausgabe. 12 B. in 140 Lief. à 3 Bogen, für 50 Pf. Berlin, Oppenheim. 1882.

Neben dem Handlexikon wird jetzt auch das berühmte große musikalische Lexikon neu aufgelegt. Es ist dies ein Werk des unermüdetsten Fleißes, großartig in seiner Anlage, vorzüglich in seiner Ausführung, alles umfassend, was irgendwie in den Kreis des Musikalischen fällt, aufs gründlichste belehrend und dabei bis auf die neueste Zeit fortgeführt, kurz ein bisher unübertroffenes Werk. Die theoretischen Artikel sind mit gründlicher Sachkenntnis abgefaßt, die technischen aufs beste belehrend und die Biographieen anziehend und hinreichend ausführlich. Mitarbeiter sind die bedeutendsten Fachmänner. Zweifellos wird sich daher die neue Ausgabe eben so viele Freunde erringen, wie sie die erste gezählt hat. G.

5) In Freud und Leid. Sammlung leicht ausführbarer Lieder für deutsche Männerchöre. Herausgegeben von R. Palme. Partitur. 1,20 Mark. Leipzig, Hesse. 1882. 478 S. Stimmen à 80 Pf.

Der Herausgeber, dessen früheres Werk: „Allgemeines Liederbuch für deutsche Männerchöre“ weit verbreitet ist, bietet hier 200 leichter auszuführende Lieder, wovon 150 Original-

kompositionen, für diese Sammlung komponiert, sind. Die Lieder sind fast sämtlich von bedeutender Wirkung und erstrecken sich ihrem Inhalte nach auf die verschiedensten Verhältnisse. Ältere und jetzt lebende Komponisten haben Beiträge geliefert. So kann sich die Sammlung den besten ihrer Art anreihen und wird namentlich auch wegen ihres außerordentlich billigen Preises recht viele Freunde finden. G.

6) Die Elemente der Buchstabenrechnung und Algebra. Nebst einem Anhange, enthaltend Logarithmentafeln von 1 bis 10000. Für den Schul- und Selbstunterricht bearbeitet von A. Büttner. 6. Auflage. Berlin, Stubenrauch. 1882. 4 und 192 S. 2,80 Mark.

Ein recht gutes Buch, das zwar nicht ganz streng wissenschaftlich genannt werden kann, doch aber über die gewöhnliche elementare Arbeit hinausragt. Es läßt sich nach demselben recht wohl viel lernen. Die Lehre von quadratischen Gleichungen, von Potenzen u. s. w. und von Progressionen bezeichnet etwa das Ziel, bis zu welchem das Werkchen fortschreitet; dagegen ist die Rechnung mit imaginären Zahlen fern geblieben. Wir sind im allgemeinen mit dem Verf. einverstanden und finden seine Behandlung des Gegenstandes zweckentsprechend; daß wir jedoch hier und da eine Änderung wünschten, thut dem Werte des Ganzen keinen Eintrag. So halten wir es entschieden für unrationell, (S. 140) die Gleichung $5 \cdot 3^x = 3645$ logarithmisch mit Hineinziehung des log 5 zu lösen, anstatt erst durch 5 beide Seiten der Gleichung zu dividieren; dasselbe gilt in noch verstärktem Maße von der Gleichung $\frac{75}{3^x + 6} = \frac{20}{40 - 4{,}3^x}$, wo nicht einmal zunächst durch 5 dividiert wurde und denn $2880 = 320y$ nicht in $9 = y$ verwandelt, sondern fortgefahren wird $\log 2880 = \log 320 + x \log 3$, dergleichen ist monströs zu nennen. M. M.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1883. Heft II.
(März — April.)



Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1883.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

I.

Alwina Lange, geb. Middendorff †.

Sie ist mir am 4. Dezember 1882 ganz unerwartet und plötzlich entrissen worden. Kaum würde der Mann den Mut und die Kraft haben, von einem Weibe zu reden, das ihm ihr Leben voll und ganz gewidmet hatte, wenn dieses Weib nicht dem ursprünglichen Fröbelschen Kreise angehört, wenn es nicht teil genommen hätte an der Verwirklichung der Lebensidee seines großen Oheims und darum stets mit genannt wird, wenn von dem Fröbelschen Kreise die Rede ist. Im Dienste der Geschichte der Pädagogik lag mir die traurige Pflicht ob, die Lebensbilder aller abgeschiedenen Lieben jenes Kreises nach einander zu zeichnen auf Grund authentischer Mitteilungen und Schilderungen der Überlebenden und nach meinen eigenen Erlebnissen — warum sollte ich es nicht wagen, auch von ihr zu reden, die mehr als ein Menschenalter hindurch meines Lebens Stern und Glanz war? Spricht die Seele, so spricht leider die Seele nicht mehr. Auch weiß ich sehr wohl, daß man mir nachsagen kann, was man Albrecht von Haller nachgesagt hat, als er seine Marianne in einem Gedichte zu verherrlichen suchte. Sei es drum! Schon Wochen lang habe ich fast jeden Tag die Feder erhoben und sie wieder sinken lassen, überwältigt von stürmischen Wallungen des Gemüts, die sich nicht dämpfen lassen wollten; nunmehr soll und muß sie ihre Schuldigkeit thun. Es gilt nicht zu dichten, sondern die Wahrheit zu sagen, also objektiv

zu sein, soweit dies unter den gegebenen Verhältnissen irgendwie möglich ist.

Im Frühling des Jahres 1849 machte ich als junger Lehrer eine pädagogische Reise nach England, Belgien, den Rheinlanden und hatte die Absicht, auch Frankreich und zuletzt nach einer Reise durch das Vaterland die Schweiz zu besuchen. Die nötigen Mittel dazu erhielt ich von meinem väterlichen Freunde, dem Kaufmann und Fabrikanten Friedrich Traun, dem ich leider auch schon die Grabrede habe halten müssen. Veranlaßt wurde dieser mein Wohlthäter zu seiner generösen Handlungsweise ursprünglich von seiner bildschönen und genialen Frau Bertha, welche an der Spitze eines Frauenvereins stand, der für freiheitliche und fortschrittliche Ideeen nach den verschiedensten Seiten hin thätig war und das Bild einer großartigen weiblichen Thatkraft gewährte. Ich sollte eine Schule im Sinne des Dr. Anton Rée für die Kinder der Fabrikarbeiter der Firma H. C. Meyer junior, welcher mein Freund Traun angehörte, organisieren und zu dem Behufe erst möglichst umfassende pädagogische Erfahrungen machen. Daher die pädagogische Reise. Nach Paris ging ich von London aus nicht, weil damals die Cholera in der französischen Hauptstadt wütete. Als ich in Frankfurt a. M. angekommen war, beschloß ich, nach längerer Abwesenheit zunächst einmal wieder einen Abstecher nach Hamburg zu machen, um zu erfahren, was inzwischen geschehen sei. Zu meiner Überraschung eröffnete man mir sogleich nach meiner Ankunft, daß aus der geplanten Schule bis auf Weiteres nichts werden könne, weil man Friedrich Fröbel und seine Bestrebungen ins Auge gefaßt und die Absicht habe, diesen Apostel einer eigenartigen Erziehungsweise der vorschulpflichtigen Jugend auf ein halbes Jahr nach Hamburg zu berufen. Sehr ernüchtert und enttäuscht gab ich nunmehr meine Reise auf und ging wieder zu meinem humanen Direktor Dr. Detmer, der mir in der liebenswürdigsten Weise längeren Urlaub erteilt hatte. Im Hause meines Freundes, des Schuldirektors Eduard Pracht und seiner Gattin Friedrike, die heute noch zurückblickt auf ein reiches und glückliches Leben und hoffentlich noch lange unter

uns weilen wird, suchte ich mich zu beruhigen und zu entschädigen für getäuschte Hoffnungen und wirkte eifrig im engsten Kreise.

Von Fröbel hatte ich zum ersten Male in Berlin aus dem Munde der Frau Ebers, der Mutter des allbekannten Ägyptologen und Dichters Georg Ebers, gehört. Sie hatte ihre Söhne der Erziehungsanstalt Keilhau anvertraut und wußte deshalb viel von dem dortigen erziehlichen Leben zu erzählen. Später las ich im „Wegweiser“ folgende Äußerung Diesterwegs, die er bei Gelegenheit der Anzeige der Rezension Fölsingscher Schriften gethan hat und die also lautete: „Hier wäre vielleicht Friedrich Fröbel zu nennen; aber seine Schriften erregen wegen ihrer Überschwenglichkeit Mißtrauen.“ Dieses Urteil stimmte allerdings wenig zu dem Urteile und den Mitteilungen jener Frau, die ich — ein eigenes und herrliches Geschick! — in Dresden unter meinen Zuhörern wiederfand, als ich die Festrede zur hundertjährigen Geburtstagsfeier Fröbels hielt. Da aber der Jünger gern auf des Meisters Worte schwört, so glaubte ich ein Recht zu haben, in dem erwähnten Hamburger Frauenkreise die Fröbelschen Bestrebungen vorlaut zu kritisieren und zu bespötteln, was mir nicht wenige Vorwürfe eintrug.

An einem Septembertage des Jahres 1849 erschien ein Mitglied des Hamburger Frauenvereins, Frau Charlotte Paulsen, der zu Ehren man das „Paulsenstift“, eine Bildungsanstalt für die weibliche Jugend, errichtet hat, in meiner Behausung und forderte mich auf, am Abende desselben Tages eine Versammlung zu besuchen, in welcher von der von mir häufig bespöttelten Fröbelschen Sache die Rede sein werde. Ein Herr Middendorff, so hieß es, sei erschienen, werde im Saale der Mädchenschule der Frau Doris Lütkens, geb. v. Cossel, einen Vortrag über die Sache seines Freundes Fröbel halten und fordere alle Gegner dieser Sache auf, ihre Einwendungen laut werden zu lassen. Der Frauenkreis erwarte also bestimmt, daß ich erscheine, und man sei nicht wenig gespannt darauf, ob ich mich diesem Manne gegenüber werde behaupten können. Ich gab halb unwillig meine Zusage. Und als der Abend herannahte, schwankte ich lange, ob ich diese Zusage halten solle oder

nicht — es war mir, als müsse mir etwas Außerordentliches begegnen. Endlich beschloß ich, „mein Päckchen zu wagen“.

Und es begegnete mir wirklich etwas Außerordentliches. Denn als ich in das Versammlungshaus eintrat, stand unten an der Treppe aufpostiert eine schlanke junge Dame mit schwarzem Haare und großen dunklen glänzenden Augen in sehr einfachem, aber zierlichem Anzuge. Unsere Blicke begegneten sich, und die ganze Erscheinung frappierte mich dermaßen, daß ich kaum wußte, wie mir geschah, und förmlich ins Stottern hineingeriet, als ich nach dem Helden des Abends und nach dem Versammlungssaal fragte. Das war Alwina Middendorff, die von dem Momente an mir gehörte; denn wie sie mir später gestand, hat auch sie sich in gleicher Lage befunden, d. h. sich sofort auf das Allerentschiedenste zu mir hingezogen gefühlt und darum sogleich den Entschluß gefaßt, ihren Vater zu bitten, mich nach Keilhau hinüber zu nehmen und dort dem Erzieher- und Lehrerkreise einzuverleiben. Damals habe ich an mir selbst und später wiederholt im Leben erfahren, daß nicht für alle Leute die Schillersche Ermahnung gilt: „Drum prüfe, wer sich ewig bindet ꝛc.“ Nicht bloß leichtfertige Ehen, sondern auch ihr Gegenteil, die Verbindungen, welche vor der persönlichen Begegnung bereits im Himmel geschlossen waren, sind das Werk eines Augenblicks, und der menschliche Genius führt mit großer Sicherheit die Seinigen in den entscheidenden Momenten des Lebens.

Halb verwirrt betrat ich den Sitzungssaal, fand bereits eine ansehnliche Versammlung vor, und postierte mich daher an der Eingangsthür neben meinen Direktor Dr. Detmer. Was nun weiter geschehen ist, habe ich bereits geschildert im Jahrgang 1880, Seite 99, unter dem Titel „Erinnerungen an Friedr. Fröbel“. Um Wiederholungen zu vermeiden, ersuche ich diejenigen Leser, welche sich für mich und meine Angelegenheiten interessieren, jenen Artikel als die notwendige Ergänzung der diesmaligen Darlegung ins Auge fassen zu wollen. Als Friedrich Fröbel in Hamburg wirkte, sah er in seiner Behausung sehr häufig ein Brautpaar, mit dem er sich gar gern unterhielt und arbeitete. Der Braut war er fast mit schwärmerischer

Liebe zugethan, und sehr häufig saß er bei ihr im Schullokale der Frau Doris Lütkens, geb. von Cossel. Sie habe ihm eigentlich ihr Leben gewidmet, so sagte er zu mir, und ich könne meine Dazwischenkunft nur dadurch gut machen, daß ich diesen Entschluß ebenfalls fasse. Er predigte in der That nicht tauben Ohren: wir faßten wirklich den Entschluß, unser Leben für seine Sache voll und ganz einzusetzen. Es ist das nicht geschehen, und warum es nicht geschehen, darüber gibt der erwähnte Artikel im Jahrgang 1880 wiederum nähere Auskunft.

Bis Ostern 1850 wollte Alwina Middendorff noch ihren Kindergarten — er war der erste in Hamburg — verwalten, und dann die Heimat aufsuchen, um sich für den Ehestand zu präparieren. Über die Art, wie sie ihre Aufgabe erfaßte, gibt ein Artikel, den sie in der Zeitschrift „Unsere Kinder", herausgegeben von Doris Lütkens, geb. von Cossel, veröffentlichte, nähere Auskunft. Dr. Eduard Dürre hat ihn seiner Zeit kritisiert und überspannte Anforderungen an die Kinderpflegerin aus ihm herausgelesen. Sie aber suchte diesen Anforderungen allen Ernstes nachzukommen, und sie hätte diesem Streben beinahe ihre Gesundheit geopfert.

Wie Friedrich Fröbel nach Marienthal, allwo bereits Luise Levien wirkte, die jetzt noch als die zweite Frau Fröbels in Hamburg lebt, so sehnte sie sich kurz vor den Weihnachtstagen des Jahres 1849 nach ihrem Elternhause. Da sie für die lange Reise keinen Begleiter hatte, so faßte ich mit Einwilligung Middendorffs den Vorsatz, einen ungewöhnlichen Schritt zu wagen, d. h. sie zu begleiten und mich in Keilhau meiner zukünftigen Schwiegermutter und dem ganzen Kreise dort vorzustellen. Da der Spätherbst bis tief in den Dezember hinein damals außergewöhnlich warm und feucht war, so zogen wir leichtsinniger Weise in ziemlich leichter Kleidung ab. Gleich nach unserer Abreise trat eine ganz grimmige Kälte und Schneefall ein. Wir kamen mitten in der Nacht in Wittenberge an, wurden unter großen Hindernissen auf Kähnen an das jenseitige Ufer der Elbe befördert und froren unterwegs nicht wenig. In Weimar forderte ich — ebenfalls mitten in der Nacht —



Extrapost, um vorwärts zu kommen. Wir weckten auf allen Stationen die Schläfer aus tiefer Ruh, waren aber mit unserer Extrapost in der Nacht offenbar eine so seltene Erscheinung, daß es mir überall nicht geringe Mühe machte, neuen Vorspann und eine einigermaßen befriedigende Beförderung zu erhalten. Am schlimmsten ging es uns auf dem Wege von Rudolstadt nach Keilhau hinauf. Der tiefe Schnee verhüllte dem Postillon den Pfad; er warf daher das Fuhrwerk einmal um und fuhr uns schließlich grades Weges statt auf den Hof der Erziehungsanstalt auf den Kirchhof des Dorfes Keilhau. Mitten unter den Gräbern stiegen wir aus. Abergläubische Menschen würden in dem Verlaufe dieser ersten gemeinschaftlichen Reise ein böses Omen erblickt haben. Meine unverwüstlich muntere Begleiterin half mir aber über alle bedenklichen Stimmungen hinweg, selbst über den Verdruß, den eine erfrorene Nase in dem jungen Bräutigam, der sich nach wenigen Stunden einem ihm noch fremden Familienkreise zu präsentieren hatte, erregte. Der Morgen graute bereits. Alwina jagte ihren Bruder Wilhelm, damals Primaner des Gymnasiums zu Wittenberg, aus dem Bette und legte sich hinein; ich aber unterhielt mich stundenlang mit diesem zukünftigen Schwager über tief philosophische und gesellschaftliche Fragen, bis mir in einem Bauernhause ein Quartier angewiesen wurde — ein Quartier, das später Heinrich Langethal bis an seinen Tod bewohnt hat.

Der erste Weihnachtstag war gekommen. Nicht am Abend des 24., sondern am frühen Morgen des 25. Dezember erhielten die Zöglinge der Anstalt ihre Bescheerung. Alle erhoben sich also frühzeitig vom Lager. Eine ansehnliche Reihe großer Christbäume prangte im Saale. An der einen Seite stand etwas erhöht Wilhelm Middendorff, das junge Paar aber ihm gegenüber an der andern Seite. Nachdem die Weihnachtshymne, welche der Chor anstimmte, verklungen war, öffnete der Mann mit dem großen lebendigen Auge und dem schneeweißen Haar den Mund und begann, wie das seine Art war, mit leiser Stimme zu reden. Dann aber wurde der Redestrom immer lauter und gewaltiger. Redner sprach von der lebenerweckenden,

welterbarmenden, das All umfassenden und erhaltenden ewigen Liebe, die auch in dem Welterlöser erschienen sei und jetzt auch für alle den Festtisch bereitet habe. Dann richtete er seine Augen auf die Verlobten und sprach die Erwartung aus, daß die Himmel und Erde versöhnende und verknüpfende allgewaltige Macht auch Jüngling und Jungfrau für Zeit und Ewigkeit verbunden habe und sie geschickt machen werde, nicht allein Freud und Leid miteinander zu tragen, sondern auch die hohe erziehliche Mission zu erfüllen, welcher dieser Bund geweihet sei. Dann wandte er sich an mich besonders und bemerkte, daß der Prüfstein meiner Zuneigung zu seinem Herzblatte zu suchen sei in der Thatenlust und Thatkraft, welche uns bestimme, nach hohen Zielen zu streben, das Mögliche beherzt beim Schopfe zu fassen, Demut im Glück, Geduld und Standhaftigkeit im Leiden zu entwickeln und kein Müdewerden, kein Lockerlassen kenne, so lange uns noch eine Morgensonne einlade zu erneueter Thätigkeit. Alles Thun müsse sein ein wahrer Gottesdienst und man müsse sich, wie sein großer Lehrer Schleiermacher gesagt habe, mitten im Endlichen eins fühlen mit dem Unendlichen und ein reines gottgeweihtes Leben führen immerdar. Schließlich flehte er den Segen des Allerhöchsten auf uns und auf die ganze Schar, die ihn umgab, herab und winkte dann mit der Hand, um anzudeuten, daß die Festfreude beginnen könne. Ich hatte gefürchtet, daß wenigstens die jüngere Schar, übermannt von der Sehnsucht nach den Christgaben, während der Rede unruhig werden könne; allein die ganze Gesellschaft stand bis zum Schlusse derselben wie gefesselt. Eine Weihestimmung war heraufbeschworen, der sich niemand entziehen konnte und die mich persönlich durch und durch beherrschte. Und wie ward mir erst, als der gewaltige Redner auf uns, seine Kinder zuschritt, uns väterlich umarmte und küßte und uns beglückwünschte! Nach ihm drängten sich alle Familienmitglieder, drängte sich die Jugend an uns heran, und auch das Lehrerkollegium brachte uns seine Wünsche dar. Das war der Weihnachtsmorgen des Jahres 1849. Ich habe ihn nie vergessen, diesen Morgen, auch nie vergessen, daß mir damals nicht allein die Verpflichtung

aufging, den Schatz an meiner Seite wie meinen Augapfel zu hüten, sondern mich auch, es koste was es wolle, in Gesinnung und That, im Leben und Streben dieser seltenen Menschenschar, in die mich das Geschick hinein stellte, würdig zu zeigen.

Aber wie! Der Eintritt in Keilhau war auf Veranlassung Barops abgelehnt worden, die persönliche Verbindung mit Fr. Fröbel ins Wasser gefallen; ja durch den Widerstand, von welchem ich in meinem Artikel vom Jahre 1880 geredet habe, hatte ein kühler Ton in unserm Umgange Platz gegriffen, der so ernster Art war, daß der „Oheim“, wie wir Fröbel nannten, sich nicht einmal persönlich von uns verabschiedete, als er Ende März 1850 Hamburg verließ, um sein trautes Marienthal wieder aufzusuchen. Etwas enttäuscht und entmutigt arbeiteten wir beide stille weiter, jeder in seinem Kreise. Sie aber fand trotz aller Berufstreue, daß eine Braut nicht mehr in einen Kreis hineinpasse, der alle Interessen, alles Sinnen und Denken in Anspruch nehme, wenn er richtig geleitet werde, und sehnte sich daher nach der Heimat. In der letzten Stunde, welche sie den Kleinen widmete, war ich gegenwärtig. Heiße Thränen liefen ihr über die Wangen, als sie Abschied nahm und die Jugend sie nicht lassen wollte. Dann ergriff ich ihren Arm und führte sie hinaus, hoffend zu Gott, daß es mir bald gelingen werde, sie in einen neuen Wirkungskreis einzuführen.

Aber es gelang noch nicht so bald. Alle meine Bemühungen im Frühjahr und Sommer 1850 waren vergeblich; auch der Besuch Friedrich Fröbels und meiner Braut und ihrer Familie in Keilhau hatte kein praktisches, greifbares Resultat. So kam der Herbst und dann der Winter heran. Da erschien ein Retter aus der Not in der Person des an der Petrikirche wirkenden Pastors Dr. Gotthard Ritter — gesegnet sei sein Andenken! Dieser mir befreundete Geistliche riet mir, eine Schule an Stelle einer eingegangenen Lehranstalt zu errichten und mich zu dem Behufe bei der betreffenden Behörde um Konzession zu bewerben. Nach längeren, nicht unerheblichen Kämpfen, in welchen mir der Genannte und sein Schwiegervater Dr. Schmaltz, mein Schulinspektor, wacker zur Seite standen, erhielt der, als ultra-

freisinnig verschrieene „junge Ausländer“ zum Erstaunen vieler Leute diese Konzession wirklich, und da ihm sein väterlicher Freund Friedrich Traun unbegrenzte materielle Hülfe versprach, so war der Würfel gefallen und mein Los entschieden. Auf meinen Wink erschien Alwina Middendorff in einer hiesigen befreundeten Familie, um mit mir zu beraten und die ersten Einrichtungen zu treffen. Dann verschwand sie wieder, und der junge, nunmehr hoffnungsreiche Hamburger Bürger erklärte jenem helfenden Freunde, daß er nur an der Seite dieses Weibes von Anfang an die volle und ganze Thatkraft entfalten könne, welche unbedingt nötig sei für die in Angriff zu nehmende Neuschöpfung und deshalb sich sogleich zur Hochzeit rüsten müsse. Der Freund gab lächelnd nach. In den Osterferien 1851 war ich in Keilhau, und am 21. April desselben Jahres, also an Fröbels Geburtstag, wurden wir in der Dorfkirche zu Keilhau getraut. Die drei dörflichen Gemeinden des Schalethals nahmen teil an dem kirchlichen Akte und an der Hochzeitsfeier die ganze Lehrer- und Jugendschaar. Middendorff ließ mich während meiner Anwesenheit zu Keilhau selten los, und ich trat ihm täglich, ja stündlich näher. Kurz vor der Trauung, die durch dreimaliges Läuten angekündigt wurde, waren wir so vertieft, daß wir das Läuten überhörten. Nachdem schon aller Glockenton der dritten Tour verhallt war, suchte die Braut noch immer den Bräutigam vergebens und fand ihn endlich, als sie bereits im Brautstaat und Myrthenkranze prangte, im Hausrock bei ihrem Vater in der lebhaftesten Diskussion. Da gab es die ersten Vorwürfe, welche mein Schwiegervater mit schalkhaftem Lächeln begleitete, und es galt zu eilen, um kein Aufsehen zu erregen.

Vater Middendorff begleitete uns auch bis nach Weimar, als das junge Ehepaar auf der Reise nach dem neuen Heim, nach Hamburg, begriffen war. Er wollte seinen Busenfreund Friedrich Fröbel in Marienthal aufsuchen. In Weimar nahm er äußerst gerührt von uns Abschied. Hier sprach er die denkwürdigen Worte, welche ich bereits in den „zehn Jahren meiner pädagogischen Praxis“ wiedergegeben habe: „Du hast vielleicht

materielle Unterstützung erwartet; ich kann sie dir nicht geben, weil ich alles und jedes, ja auch meine physische und geistige Kraft, einer hohen Lebensidee geopfert habe. Mache es wie ich: Diene dieser Idee mit ganzer Hingabe und sei getrost, Dir wird es an nichts fehlen, wie es mir bisher niemals an dem Nötigen gefehlt hat."

Ganz leicht war übrigens die Aufgabe nicht zu lösen. Im Centrum der Stadt war ein notdürftig passendes kleines Lokal mit einem niedlichen Garten gewonnen, und die Zahl der Anmeldungen war ganz über meine Erwartungen auf 18 gestiegen. Die Jungen kamen fast allesamt aus einer Vorbereitungsanstalt. Die größeren Knaben standen in demselben Alter, und die jüngere Schar wurde gebildet von den Brüdern der älteren, so daß ich ganz ohne Künstelei zwei Klassen einrichten konnte. Außer meiner Person war ein Lehrer für die ganze Schulzeit gewonnen, und was noch fehlte, wurde durch bekannte Privatlehrer gedeckt. So wurde denn die Hand herzhaft an den Pflug gelegt. Eine Begeisterung und eine Frische bemächtigte sich meiner Seele, zu der man nur einmal in seinem Leben fähig ist. Der Unterricht hatte zum Teil einen originellen Anstrich. Geometrische Stunden gab ich z. B. im Sommer, wenn es irgend anging, im Garten. Die Jungen waren mit Stöcken bewaffnet und zeichneten die Figuren in den Sand hin.

Trotz aller Begeisterung gab es, gemäß meinem sanguinisch-cholerischen Temperamente, doch auch Stunden der Bedenklichkeit und Bänglichkeit. Ein Semester war vorüber. Ich saß mit meinem Herzblatt sorgenvoll auf unserm einzigen kleinen Sopha, und eine kleine Lampe brannte auf dem Tische. Es waren drei Elementarschützen angemeldet; aber die Lehrkraft fehlte. Da suchte mir mein Weib die Stirn zu glätten, erbot sich zur Führung der aus drei Personen bestehenden Klasse, und ich beschloß, den Leseunterricht selbst zu geben, um den Leuten zu zeigen, was die junge Werkstätt auch nach dieser Seite hin auszurichten vermöge. Die bedenkliche Stimmung aber wollte nicht weichen. Da pochte es auf einmal an unsere Thür, und

herein trat — Adolph Diesterweg, der pädagogische Meister und Freund. Er grüßte uns in seiner väterlichen, holdseligen, gewinnenden Freundlichkeit, die er bei solchen Gelegenheiten zur Schau zu tragen pflegte, und setzte sich dann zu meiner jungen Frau, die er damals zum zweiten Male sah. Er wandte fast kein Auge von ihr; ja, es war, als suchte er sie in einem langen trauten Gespräche nach allen Seiten hin zu erforschen. Das Examen scheint sehr gut ausgefallen zu sein; denn später pflegte er sie brieflich jedes Mal zu grüßen und zu preisen. In seiner Biographie Middendorffs spricht er sogar von meiner Wenigkeit, als von einem Menschen, der das Glück habe, Middendorffs Tochter, die ihrem Vater aus den Augen geschnitten sei, zu besitzen. Als ich an diesem denkwürdigen Abende einige melancholisch-verzagte Äußerungen hinsichtlich meiner Unternehmung machte, antwortete er in seiner lebendigen drastischen Art: Wissen Sie, was sie wollen? Und als ich erwiderte, daß ich das zu wissen vermeine, fuhr er fort: Nun, so seien Sie getrost, das Werk muß und wird gelingen. Am nächsten Morgen erschien er in der kleinen Pflanzstätte, unterrichtete stundenlang, beschäftigte sich in seiner geistreichen, geistesweckenden, interessanten und anregenden Art vorzugsweise mit den größeren Knaben und rief diesen dann vor seinem Abschiede in seiner schelmischen Manier zu: „Sagt euren Eltern, hier wäre es gut sein, der Diesterweg aus Berlin hätt's gesagt. Und dann merkt euch: Jeder von euch muß mindestens zehn andere mitbringen, damit die Gemeinschaft größer werde und ihr eine immer bessere Ausbildung erhalten könnt. Ich komme wieder, um zu sehen, ob ihr Wort gehalten habt.“ Die Jungen freuten sich und versprachen es; der ganze Auftritt erregte damals in einigen Kreisen nicht geringes Aufsehen und kam mir nicht wenig zu statten. Die Schule nahm übrigens einen Aufschwung, wie ich ihn in meiner Bescheidenheit kaum erwartet hatte und auch nicht erwarten konnte. Freilich gingen in unserm Leben Glück und Unglück immer nebeneinander her.

Nach einem Jahre heißen, aber fröhlichen, beseligenden Ringens, an dem meine Frau selbstverständlich den lebhaftesten

theoretischen und praktischen Anteil nahm — sie leitete nicht allein die letzte Elementarklasse, sondern gab auch anderweitig Unterricht — trocknete ich z. B. einem plötzlich erkrankten Jungen den Schweiß von der Stirn. Am nächsten Tage hatten wir beide das Scharlachfieber. Meine Frau wurde sogleich mein provisorischer Arzt und wandte die von ihr hochgeschätzte Wasserkur an. Sie erhielt dafür von dem wirklichen Arzte nicht geringes Lob und die Versicherung, daß er fortfahren werde, wie sie begonnen habe. Was aber war mit der Schule zu thun? Ich wohnte im Hause und hatte eine ansteckende Krankheit; den Eltern war nicht zuzumuten, ihre Kinder zu senden. Meine Frau wandte sich an ihren Vater mit der Bitte, mein Amt zeitweilig zu übernehmen. Middendorff erschien auch sofort, traf aber bereits leere Räume an; denn ich hatte es für geraten gehalten, den Eltern von dem Unfalle Kenntnis zu geben und die Schule auf einige Wochen zu schließen mit dem Bemerken, daß ich die verlorene Zeit von den üblichen Ferien abziehen werde. Meine Genesung ging rasch vor sich, und die Krankheit hinderte mich nicht, mit meinem Schwiegervater einen geistigen Verkehr einzuleiten, der mir nicht wenig zu statten kam.

Und noch einmal, gegen Ende des Jahres 1856, wurde ich auf das Krankenlager geworfen, damals so ernstlich, daß an meinem Wiederaufkommen allgemein gezweifelt wurde und ich mich ein ganzes Semester hindurch vertreten lassen mußte. Was mir mein Weib in dieser Prüfungszeit war, das entzieht sich jeder Beschreibung. Diese Frau verlor nie die Ruhe, nie den Mut, nie das Vertrauen und die freudigste Zuversicht. Und dabei ging sie damals schon mit dem fünften Kinde schwanger. Vom Schmerzenslager aus befahl ich dem Hausmakler, mir außerhalb der Stadt eine gesunde Wohnung mit großem Garten, je größer desto besser, zu suchen; denn ich war der Meinung, daß ich mich im Freien und in der frischen Luft schnell erholen werde, und ich hatte mich nicht getäuscht. Seit jener Zeit habe ich keinen Tag mehr unfreiwillig in der Werkstatt zu fehlen brauchen, und meine Kraft wurde nach überstandenem Typhus größer, als sie jemals gewesen war. In jene Zeit meiner

schweren Erkrankung fallen die ersten Angriffe des Daniel Georgens auf meine Person; sie sind zu lesen gewesen in allen möglichen politischen Tagesblättern. Und mein Weib hat sich in ihrer Angst an Diesterweg gewandt und von ihm die heitersten Tröstungen erhalten. Theodor Hoffmann aber hat an meiner Stelle damals den Kampf aufgenommen und jenen Herrn „abgeführt", wofür ich ihm heute noch dankbar bin.

Meine Absicht war nach Errichtung der Schule, mich mit Schriftstellerei hinfort nicht zu befassen. Ich trat auch aus allen Vereinen, weil ich es für meine Pflicht hielt, zunächst „im kleinsten Punkt die höchste Kraft" zu sammeln. Da aber gründete Theodor Hoffmann das „Hamburger Schulblatt". Diesterweg, der auf mein Leben den bestimmendsten Einfluß gehabt hat, nahm an der litterarischen Neuschöpfung den lebhaftesten Anteil und forderte mich brieflich auf, das Journal durch Beiträge zu unterstützen, da man in Hamburg sich freier äußern dürfe als irgendwo, und in der wüsten Reaktionszeit das freie Wort von großem Werte sei. Ich schwankte lange; aber mein Weib war der Meinung, unser väterlicher Freund in Berlin habe wahr geredet, und ich müsse ihm folgen. So schrieb ich denn anonym „Leuchtkugeln vom Berge" (die Schule lag am Heuberge, einer hügeligen Straße). Der Löwe hatte wieder Blut geleckt, und der Würfel war gefallen. Als Middendorff am 27. November 1853 gestorben war, erschien ein Nachruf von J. Fölsing, der mir als ein ganz nichtswürdiges Produkt erschien. Ich antwortete: „Wie Herr J. Fölsing in Darmstadt Denkmäler setzt." Da aber mein Gegner mir meine Anonymität mit Recht als eine Art Jammerhaftigkeit vorwarf, so trat ich mit meinem Namen heraus, und von da an gehörte ich wieder zur Schriftstellerzunft. Übrigens gab meine litterarische Thätigkeit dem Zusammenleben mit meiner Gattin eine besondere Innigkeit. Sobald ich meine Artikel geschrieben hatte, lies ich sie mir laut von ihr vorlesen, und jede ihrer Bemerkungen wurde auf das Sorgfältigste beachtet.

Die Anstalt wuchs von Anfang an in rapider Weise, und die Eltern meiner Schüler nahmen von Anfang an den innigsten

Anteil an ihrem Gedeihen und an den beiden Leuten, die ihr Leben für sie eingesetzt hatten. Man verliert gegenwärtig den Sinn für ein pädagogisches Leben, welches mit aller Wärme von den betreffenden Familien getragen wird, hat auch schon ganz vergessen, daß die Kinder in erster Linie den Eltern gehören und die Kinderschule ihrer Natur nach nichts weiter ist und nichts anderes sein soll, als eine Ergänzung der Familienerziehung, die im Laufe der Kulturentwicklung, wie alle Teilung der Arbeit, notwendig geworden ist. Der Staat hat diesen Teil der Erziehung bereits größtenteils an sich gerissen und übt damit einen Einfluß aus, der tief in das Herz des Volkslebens hineingreift und auf die Dauer wegen seiner Uniformität und Schablonenhaftigkeit verderblich wirken muß. Er, der Staat, spielt dabei die Rolle jenes Mannes, der, wie Mager sagte, bis über die Hüften in Wasser steht und dabei ungelöschten Kalk in der Tasche trägt. Die alte Hansestadt Hamburg hatte damals nur für die Kinder der Armen und für wissenschaftliche Anstalten gesorgt; der übrige Teil des Schulwesens, namentlich auch die sogenannte höhere Bürgerschulbildung, war der privaten Thätigkeit überlassen. Die Privatschule war also die herrschende Schulart. Die hervorragenden Lehrer einer bestehenden Schule rüsteten sich, eine eigene Schule zu errichten oder zu übernehmen; die weniger kühnen wurden Privatlehrer in einem Gegenstande oder in mehreren Wissenschaften. An Schulen, die sich einen Namen erworben hatten, arbeiteten alle gerne: jene Kategorie, um sich heranzubilden für die eigene Direktion, und diese, um den Namen der Schule für die Begründung und Erweiterung der privaten Thätigkeit verwenden zu können. Es kam ihnen daher in jüngeren Jahren weniger an auf ein hohes Gehalt, als auf die Erreichung der genannten Ziele. Aus meiner eigenen Werkstatt ging z. B. eine stattliche Reihe neuer, mit der Mutteranstalt teilweise konkurrierender Anstalten hervor. Im Ganzen wurde staatlicher Seits zu wenig für das Schulwesen gethan; ich bin Ketzer genug, das für besser zu halten, als wenn zu viel gethan, d. h. das ganze öffentliche Erziehungswesen vom Staate monopolisiert wird. Wo gesunde Zustände herrschen, findet man auf

diesem Gebiete weder ein Zuwenig, noch ein Zuviel; man richtet sich, wie auf allen Gebieten menschlicher Thätigkeit, so auf dem des Unterrichtes nach der goldenen Regel aller wirklich gedeihlichen Volkswirtschaft: Staatshülfe darf erst da eintreten, wo Selbsthülfe unmöglich erscheint. Sobald die Gesellschaft diesem Grundsatze ungetreu wird, malt sie den Teufel an die Wand, d. h. sie begibt sich auf eine Bahn, die, wenn sie consequent eingehalten wird, direkt zum Communismus führt. — Die Vorsteher der Schulen und ihre Mitarbeiter erfreuten sich einer Freiheit, die in der Seele wohldressierter Staatsdiener Gruseln zu erregen pflegt. Diese Freiheit kam auch allerlei mangelhaften Gestaltungen und Mißbildungen zu Gute, hatte aber auch sehr viel Segen im Gefolge. Die einzelnen Anstalten waren nicht schablonenhaft zugeschnitten, sondern je nach der pädagogischen Denkungsart des Leiters individuell gestaltet. Und was die Lehrer, die sog. Hamburgischen Autodidakten betrifft, so entwickelte eine nicht geringe Zahl von ihnen eine Energie, Gewissenhaftigkeit, Aufopferungsfähigkeit und ideale Strebsamkeit, also hohe Tugenden, welche gerade auf dem erziehlichen Gebiete die herrlichsten Früchte tragen müssen. Ich kam aus dem Diesterwegischen Kreise, als ich meine Wirksamkeit in Hamburg begann, hatte also aus eigener Anschauung kennen gelernt, was jene geistigen Güter zu wirken vermögen; trotzdem imponierte mir das Streben und der Geist der damaligen Lehrerschaft, wie es sich in den Vereinigungen kund that, und auch ich verdanke gerade diesen Vereinen die heilsamsten Anregungen.

Auf freiem Boden konnte sich also auch die eigene Schöpfung ganz frei gemäß meinen eigenen Anschauungen entwickeln. Mein Freund Traun stand mit seiner schützenden Hand stets hinter mir und meinem Weib, das er nicht weniger schätzte, als meinen guten Willen. Die Schule begann in einem kleinen Hause, das mit einem andern etwas größeren ein Dach hatte. Als das kleinere Haus sich immer mehr mit Schulzimmern gefüllt hatte und die Familie schließlich in die Bodengemächer zurückgedrängt hatte, wurde das größere Haus frei, und somit war wieder dem dringendsten Bedürfnisse abgeholfen. Sodann aber wurden beide



Häuser in Beschlag genommen und wieder rasch mit Schülern gefüllt, so daß die Familie wiederum in räumliche Bedrängnis geriet. Dabei schwebte, was ich gar nicht einmal wußte, das Damoklesschwert über meinem Haupte: Die Grundstücke sollten unter der Hand verkauft werden. Da aber ereignete sich folgender Vorfall, der den wiederholt genannten Gönner charakterisiert. Mein Jugendfreund Dr. Carl Rohrbach, jetzt in Gotha, wollte gerade eine seiner geographisch-naturwissenschaftlichen Reisen, und zwar dieses Mal eine solche nach Südamerika antreten. Da er auf seiner Durchreise mich besuchte und bei mir wohnte, so gab er gerade zu seinem Vergnügen eine naturwissenschaftliche Stunde, als plötzlich jener Gönner eintrat und mir die Frage leise in's Ohr raunte: Wissen Sie auch, daß Sie Hausbesitzer sind? Ich traute meinen Ohren kaum: er hatte die Häuser, als Not am Manne war, angekauft und sie auf meinen Namen schreiben lassen. Nicht lange Zeit nach diesem Glücksfall meldete ich mich zur alten Hamburger Erbgesessenen Bürgerschaft und nahm von da an Teil an der Wirksamkeit für die städtischen und staatlichen Interessen — und zwar aus Dankbarkeit gegen die freie Stadt, die mir eine so ausgezeichnete Gelegenheit zur Bethätigung und Entfaltung meiner Kraft gegeben hatte. Diese Gesinnung bestimmt mich noch bis zu diesem Augenblicke zur äußersten Kraftanstrengung im Dienste des Gemeinwesens. Meine Frau ermunterte mich vom ersten Augenblicke an dazu und freute sich innig, wenn sie irgendwelche Früchte meiner öffentlichen Thätigkeit gewahrte.

Als die Familie bis auf 6 Köpfe gewachsen war, hielt ich es für geraten, dem geplagten Weibe die Thätigkeit an der Schule zu untersagen. Ich suchte, wie gesagt, für die Meinigen Wohnungen in der freien Natur, da Frau und Mann die Miterzieherschaft der Mutter alles Lebendigen hinsichtlich ihrer Kinderschaar für notwendig hielten. Die gemütlichen Konferenzen, die Einigungsfeste aber verlegte ich in das Haus hinein. An der Spitze der Tafel saß jedes Mal meine Frau. Jeder Mitarbeiter lernte sie also auf diese Weise kennen — und sicherlich auch in hohem Grade schätzen; wenigstens habe ich niemals ein

Urteil, das auf das Gegenteil hätte hindeuten können, vernommen. Meine Lebensgefährtin hatte jetzt wieder ihren Kindergarten, der schließlich von acht gesunden eigenen Kindern bevölkert wurde. Diese Kindergartenthätigkeit nahm hinfort den größten Teil ihrer Kraft in Anspruch, so daß sie keine Zeit mehr hatte für öffentliche Bestrebungen. Der Erziehung ihrer eigenen Kinder lebte sie ganz, und nebenbei suchte sie die Kraft ihres Mannes zu beleben und frei zu erhalten und das Familienleben so zu gestalten, daß es nach allen Seiten hin als eine Art Jungbrunnen dieser Kraft erschien. So weit meine Person in Betracht kommt, hat sie ihre Absicht vollständig erreicht, und ihr Verwandter, der Prediger Gustav Ritter, bezeugte ihr an ihrem Sarge, daß sie ihre Kinder gut erzogen habe.

Weil ich niemals ein stiller Mann war, sogar auf allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen, wie z. B. in Mannheim, mein Streben öffentlich schilderte, so wurde die nach verschiedenen Seiten hin originell organisierte Anstalt nicht wenig von Fremden besucht. Unter ihnen ragten hervor Uno Cygnäus aus Finnland, Czumikow und Schestakow aus Rußland, Maurocordatos aus Griechenland. Die meisten Besucher wünschten auch meine Frau kennen zu lernen, und wenn sie sich längere Zeit aufhielten, so führte ich sie regelmäßig in meine Familie und suchte mit ihnen möglichst viele gemütliche Stunden zu verleben. Maurocordatos war damals Unterrichtsminister in Athen. Als er sich anmeldete, erschien er mir in seinem einfachen Anzuge wie ein südländischer Kollege. Ich fragte nicht weiter nach seinem Namen. Er blieb längere Zeit am Orte und aß fast täglich an meinem Tische. An den Nachmittagen hielt er mit mir und meiner Frau pädagogische Gespräche; zuweilen auch wanderten wir in die Umgegend. Mit meinen Töchtern unterhielt er sich am liebsten in französischer Sprache, da ihm der Gebrauch des Deutschen einigermaßen sauer wurde. In der Familie enthüllte er sich als ein Grieche und als Patriot, der für sein Vaterland förmlich schwärmte. Nach vierzehntägigem Besuche kannten wir noch immer seinen Namen nicht. Als er Abschied nahm, erschien er endlich, aus Scherz, wie er sagte, im Diplomatengewande

und behangen mit vielen Orden. Wir waren nicht wenig überrascht, als wir ihn also sahen; denn wir hatten ihn stets ganz kollegialisch behandelt. Sehr dankbar drückte er uns die Hand und bat dringend, ich möge meinen ältesten Sohn, wenn er einst die Universität besuche, zu ihm nach Griechenland senden, damit er Gelegenheit habe, sich dankbar zu erweisen. Daraus ist nun freilich nichts geworden. Der edle Mann, der mir oft schrieb, hat auch das Zeitliche früher gesegnet, als ich damals erwarten konnte.

Die Anstalt nahm ihren ungestörten Fortgang und trat meiner Absicht gemäß nie heraus aus dem Bereiche des Werdens und Sichentwickelns bis zum Jahre 1868.

Als der norddeutsche Bund errichtet war, hielt mit der preußischen Militärorganisation auch das Schulberechtigungswesen seinen Einzug in Hamburg und bewirkte sogleich eine Umgestaltung aller Verhältnisse. Ängstliche Gemüter bestürmten mich von allen Seiten und ermahnten mich, mir die Berechtigung, gültige Zeugnisse für den Einjährigendienst ausstellen zu dürfen, zu verschaffen. Viele nahmen Reißaus in die hiesigen Staatsanstalten oder in diejenigen der benachbarten deutschen Staaten. Die alte Zeit war vorüber, und mit ihr wich der alte Geist. Da half nun kein Sträuben — es galt, sich der neuen Ordnung der Dinge anzupassen, nach der gangbaren Schablone zu arbeiten und in dem allgemeinen Wirrwar von den guten Errungenschaften zu retten, was sich eben noch retten ließ. Mein Lebenswerk wollte ich früher nicht verlassen; wiederholt hatte ich Gelegenheit, im Vaterlande ein wohlbetiteltes Staatsamt anzunehmen — aber ich vermochte mich von meiner Schöpfung nicht zu trennen, und später, als ich älter geworden war, wollte ich es nicht mehr, da es immer zweifelhaft bleibt, ob man sich in gereifteren Jahren noch vollständig in neue Verhältnisse hinein zu fügen vermag. Zudem hatte ich auf freiem Hamburger Boden den Nacken zu beugen verlernt, wollte mir daher auch das freie Wort nicht abschneiden lassen durch eine unfreie Stellung.

In jener Zeit des Übergangs litt ich innerlich unendlich,

und die Ursache meiner frühen Ergrauung ist zu suchen in jenen Kämpfen. Mein Weib aber stand neben mir mit unverwüstlicher Ruhe. Es zeigte in entscheidenden Momenten stets mehr Mut als ich und wußte mich stets wieder zu beruhigen und zu stärken. Über ein Kleines ging denn auch das Ganze im geliehenen, offiziellen Gewande seinen regelmäßigen Gang. Und als wir 1876 unsere silberne Hochzeit und das fünfundzwanzigjährige Jubiläum der Schule feierten, hatten wir alle Ursache, für alles, was wir erlebt hatten, innig dankbar zu sein. An der Festtafel, die von ehemaligen Schülern am 29. April jenes Jahres eingerichtet war, befand sich unter allen Männern und Jünglingen nur eine Person des anderen Geschlechts. Das war eben meine Frau. Man fühlte sehr richtig heraus, daß sie nicht fehlen dürfe, wenn das 25jährige Bestehen der Anstalt gefeiert werden sollte. 1878 verheiratete sich die erste Tochter; 1882 folgten zwei andere Töchter dem Beispiele jener Schwester.

Das zuletztgenannte Jahr schien die Familie mit Segen überschütten zu wollen. Am 19. Mai d. J. erfolgte die erste Hochzeit. Die Mutter erschien immer stets dann am größten, wenn sie Gelegenheit hatte, für ihre Kinder in außerordentlicher Weise zu wirken und ihr Wohl zu begründen. So auch bei Gelegenheit der Familienfeierlichkeiten. Am 10. Oktober erfolgte die zweite Hochzeit. Diese Tochter verließ das Vaterland und folgte ihrem Erwählten nach Rotterdam. Auch allda hat die Mutter gewirkt und alles bereitet. Endlich, nach aller aufreibenden, wenn auch erfreulichen Unruhe, schien Windstille einzutreten. Aber das Jahr 1882 hatte sich auch schon von der andern Seite, nämlich auch als ein unheilvolles, bemerkbar gemacht. Die Mutter meines zweiten Schwiegersohnes, die hier am 19. Mai so innig und fröhlich mit uns feierte, wurde plötzlich abgerufen. An meiner Gattin zeigte sich nach den Strapazen der zweiten Hochzeit eine mir auffallende Ermüdung. Wir feierten indessen den 1. November, ihren Geburtstag, an welchem Tage sie 55 Jahre alt wurde — ich war nur ein Jahr älter als sie —, in der harmlosesten Weise. Mich befiel eine sonderbare Erregung — ein mich niederdrückendes Ereignis

warf bereits seinen Schatten voraus. In dieser Erregung hielt ich ihr selbst eine kurze Tischrede, hob mit bewegter Stimme ihre Verdienste um mich und meine Familie gebührend hervor und wünschte am Schlusse, daß es uns vergönnt sein möge, noch einige Jahre gemeinschaftlich zu wirken. Sie sah mich dankbar und thränenfeuchten Auges an und tadelte mich dann wegen meiner melancholischen Stimmung. Vier Wochen darauf war sie ein Raub des Todes. Eine anscheinend leichte Erkältung bestimmte sie, das Zimmer zu hüten, was um so nötiger war, als das Bedürfnis einer gründlichen Erholung nach allen Strapazen sich nicht mehr verkennen ließ. So lebte sie zwei Wochen, still zurückgezogen, aber in gemütlicher und heiterer Stimmung, als mir plötzlich an einem Sonntag Morgen gemeldet wurde von den Kindern, die Mutter sei bedenklich erkrankt. Als ich sie sah, stieg meine Besorgnis aufs Höchste; ich wollte Gewißheit haben und wandte mich daher an die höchste hiesige ärztliche Autorität. Was ich empfand, als der herbeigerufene zweite Arzt mir zurief: Bereiten Sie sich vor auf den baldigen Abschied Ihrer Lebensgefährtin! kann ich natürlich nicht beschreiben. Die Erkrankte glaubte aber selbst nicht an diesen Abschied und war verhältnismäßig guter Dinge, so daß noch einmal ein Hoffnungsstrahl den Geist erhellte. Ich wurde am Morgen des nächsten Tages aufgefordert, unbesorgt an mein Tagewerk zu gehen, und that es. Bald aber kam der Unglücksbote mir nach — ohne eigentlichen Todeskampf war sie plötzlich entschlafen: ein Lungenschlag, der Schlußakt einer Lungenentzündung, hat ihrem Dasein ein Ende gemacht. — — Am 7. Dezember haben wir sie begraben unter einer großartigen freundschaftlichen Teilnahme, welche das Begräbnis schließlich zu einer erhebenden Feier gestaltete. Auch der mir befreundete Vorsitzende des geistlichen Ministeriums Dr. theol. Hirsche erfreute uns durch eine einfache, herzergreifende Rede an ihrem Grabe.

Nun ist sie dahin, und ich bin allein. Mit ihr habe ich leben und streben gelernt; ob ich es ohne sie auch noch vermag, muß die Zeit lehren. Der gute Wille ist allerdings vorhanden,

der hohen Sache, welcher wir unser Leben und auch unsere Ehe gewidmet hatten, mit aller Kraft auch ferner zu dienen. Erwachsene Kinder, lebendige Denkmäler auf ihrem Grabe und vollgültige Beweise ihrer genialen mütterlich erziehlichen Kraft umgeben mich und suchen mir meine schwere Aufgabe so viel als möglich zu erleichtern; auch ist es mir, als ermahnte sie mich nach wie vor zur Ausdauer und Beharrlichkeit in meinen Mühen und Sorgen. Allein das menschliche Herz ist und bleibt ein trotziges und verzagtes Ding und bewegt sich nach eigenen Gesetzen, „hat Sturm und Ebbe und Flut". Gott weiß, ob und wann nach dem Sturm wieder eine ruhig melancholische Windstille folgen wird!

Die Entschlafene hat im Keilhauer Kreise von ihren herrlichen Eltern eine ausgezeichnete Erziehung genossen. Als Jungfrau weilte sie einige Zeit im Hause des Professors Lommatzsch am Predigerseminar in Wittenberg, eines Jugendfreundes Middendorffs. Dann ging sie zur Familie Frankenberg nach Dresden, die allda einen Kindergarten errichtet hatte, um in der Hauptstadt Sachsens Unterricht im Gesange zu nehmen. Hier begegnete ihr 1848 die Schulvorsteherin Doris Lütkens, geb. v. Cossel, aus Hamburg und wußte sie zu bereden, mit nach Hamburg zu gehen und für die Sache ihres Oheims thätig zu sein. Wir sind an einem Tage desselben Jahres in der alten Hansastadt eingetroffen, haben uns aber erst 1849, als Middendorff erschien, um seine Tochter zu besuchen, kennen gelernt.

Der ideale, hochstrebende, und doch bescheidene, anspruchslose Sinn, der bis an ihr Lebensende in dieser Frau lebte, gab dem ganzen Familienleben eine Weihe, die jedem Besucher auffiel. Dabei war sie nichts weniger, als sentimental und schwärmerisch, sondern gesunden Urteils, stets thatkräftig bis zur vollsten Erschöpfung, praktisch als Hausfrau, ja unter Umständen so nüchtern, daß sie viel besser zu rechnen verstand, als ich. Keine Spur von der berüchtigten weiblichen List trübte ihre Seele — nie ist ein unwahres Wort über ihre Lippen gekommen. Die Bewegungen der Außenwelt tangierten sie nur so weit, als ihr Mann daran Anteil nahm. Auch auf religiöse

Spitzfindigkeiten und dogmatische Streitigkeiten ließ sie sich nie ein. Der Gott, den sie verehrte, wohnte ihr im Herzen; ihr ganzes Leben war Hingabe an ihren Mann, an ihre Kinder, an ihre Pflicht und somit ein unausgesetzter Gottesdienst. Für sich selbst verlangte sie nichts; ja sie hielt es für ihre Aufgabe, ihre eigenen Bedürfnisse auf das äußerste einzuschränken, sprach niemals einen Wunsch nach irgendwelchen Vergnügungen aus, war aber äußerst dankbar, wenn ich ihr freiwillig damit entgegen kam. Auch ihre Kinder erzog sie zur Einfachheit, Anspruchslosigkeit, Sparsamkeit, Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue und leitete sie an, den Menschenwert in der Gesinnung, in der edlen Gestaltung des inneren Lebens zu suchen. Ihre Intelligenz war gesund und scharf. Sie sprach wenig; jeder Satz aber, den sie aussprach, enthielt ein gesundes und treffendes Urteil. Gewöhnlich las sie mir meine Leitartikel für dieses Journal gleich nach der Vollendung vor; jede Beanstandung einer Behauptung von ihrer Seite bestimmte mich zu einer sofortigen Änderung. Den Artikel in der ersten Nummer der „Gartenlaube“ vom 1. Januar 1882 las sie erst, als er erschien. Nach der Lektüre kam sie mir dankend entgegen und sprach die Meinung aus, daß ich ihren Oheim vollkommen richtig und klar, ja mit seltener Meisterschaft gezeichnet habe. Im Äußern war ihr eine natürliche Grazie eigen, die in gesellschaftlichen Kreisen auf viele überraschend wirkte, als sie noch ein junges Weib war; die Herzen aller, welche sie kennen lernten, schlugen ihr entgegen, was mir nach Beginn meiner jungen Schöpfung nicht wenig zu statten kam, und so blieb es bis an ihr Lebensende. Ihre Gemütsstimmung war mit seltenen Ausnahmen eine ruhige, freudige und glückliche; ihr Mut in bösen und widerwärtigen Tagen erschien mir mitunter fast wie Vermessenheit — es war jener Mut, „der früher oder später den Widerstand der stumpfen Welt besiegt“, und den sie in dem Kreise genialer Männer zu Keilhau gewonnen hatte. Körperliche Störungen und Leiden achtete sie wenig — alles Störende wurde so viel als möglich verdeckt und verhüllt, damit die Kraft ihres kämpfenden Mannes nicht geschwächt, sondern stets frei gehalten und gestärkt werde.

Noch in ihren letzten Tagen hat sie offenbar den Arzt und die Ihrigen durch eine fast übermenschliche Selbstbeherrschung getäuscht — sie wollte ja „ihre Unpäßlichkeit" schnell überwinden, um zu einer Tochter eilen zu können, die dem Glücke ihrer ersten Entbindung entgegen ging! Das Glück ist eingetroffen; aber sie hat es nicht mehr erlebt. Die glücklichen Familienereignisse in ihrem Sterbejahre erfüllten sie mit Freude und Wonne; jede Anstrengung für die Ihrigen war ihr Genuß! Die Früchte dieser Anstrengungen sollte sie nicht mehr erleben! Eine Freundin und Nachbarin, mit der sie über ein Jahrzehnt fast täglich verkehrt hat, und die jetzt in der Fremde weilt, Anna Siemsen, schildert sie sehr treffend brieflich also: „Immer neue Bilder führt die Erinnerung mir vor — wie die Verstorbene in allen Lebenslagen sich stets gleich blieb: immer anspruchslos, sanft und gut, die glücklichen Tage dankbar genießend, Widerwärtigkeiten geduldig tragend, selbstlos, wie wenige Frauen, das eigene Glück in der Zufriedenheit der Ihrigen suchend."

Vor 2 Jahren drückte sie ihrer Mutter die Augen zu und pflegte sie, die einen schweren Todeskampf zu kämpfen hatte, in einer Weise, die ihre Kraft offenbar überboten hat. In demselben Zimmer und an derselben Stelle hat sie das Irdische gesegnet.

Friede ihrer Asche!

Mit dieser Mutter gehört sie jetzt der Geschichte der Fröbelschen Bestrebungen an, und darum wird man mir verzeihen, daß ich gewagt habe, an dieser Stelle auch von meinem Weibe zu reden.

Sobald ich an sie denke, wird das Auge feucht; aber immer ist es mir, als rufe mir ihr freundliches Bild aus dem Jenseits zu: Habe Mut auch ohne mich und wirke, so lange es Tag ist; denn nur zu bald kommt die Nacht, da Niemand mehr wirken kann. Ja, es soll versucht werden! W. L.

II.

Die modernen und die alten Sprachen im höheren Unterrichte.

Von M. B. Lévy,
Generalinspektor des modernen Sprachunterrichts in Paris.
Übersetzt von Dr. Hugo Göring.

1.

Die Erziehung der Jugend hat zu allen Zeiten die Staaten beschäftigt und insbesondere die republikanischen Regierungen in Anspruch genommen. Die Republik hat keine privilegierten Klassen, alle Kinder haben die gleichen Rechte; die Republik hat also das größte Interesse daran, diese so gut als möglich zu erziehen; sie will ihnen Gelegenheit geben, frühzeitig zu beweisen, welche Dienste sie einst dem Vaterlande leisten können.

Der Zweck der Erziehung ist leicht zu definieren: sie muß darnach streben, die angeborenen Fähigkeiten zu entwickeln und dadurch ohne Zwang und Verweichlichung tüchtige Bürger heranzubilden, die imstande sind, ihre Aufgabe zu erfüllen, die ihr Vaterland lieben und dessen Staatseinrichtungen beobachten. Die Schwierigkeit aber liegt in der Wahl der Mittel, die am besten geeignet sind, dieses Ziel zu erreichen.

Worin bestehen aber die Elemente, die vereint das Wesen einer guten Erziehung ausmachen? Welche Stellung gebührt jedem dieser Elemente? Wieviel Zeit darf jedes derselben in Anspruch nehmen? Wie sollen sie am nützlichsten auf den drei Stufen des Unterrichtes, den Primar-, Sekundar- und den höheren Schulen verteilt werden. Diese Probleme stehen in Frankreich auf der Tagesordnung, und unser hoher Rat strebt mit dem erforderlichen Ansehen, der nötigen Befugnis und Gewissenhaftigkeit nach der Lösung derselben. Es wäre unnütz, den Grundriß eines Gebäudes verbessern zu wollen, wenn dessen Fundament bereits gelegt ist und dasselbe unter der Aufsicht so vieler tüchtiger Architekten bereits emporsteigt. Solche Ansprüche machen wir nicht. Da aber unser Beruf dem Unterrichte in

den modernen Sprachen gewidmet ist, so erlauben wir uns, eine Ansicht über den Rang auszusprechen, welchen die neueren Sprachen in dem Sekundarunterrichte einnehmen sollen.

Unser Gegenstand erfordert indessen einige allgemeine Bemerkungen, die für unsere Aufgabe nötig erscheinen. Fassen wir zunächst die Zeit, diesen wichtigsten Gegenstand ins Auge. Ein berühmter Philosoph spricht die Meinung aus, daß der Tag eines Jünglings in drei nahezu gleiche Teile geteilt werden müsse, von denen einer der Arbeit, einer der Erholung, der dritte dem Schlafe gehöre. Diese Einteilung soll nicht absolut feststehen, sondern kann in einem gewissen Maße je nach dem Alter und andern Umständen, die sich nicht leicht genau bestimmen lassen, modifiziert werden. — Nehmen wir das Prinzip für die Durchschnittszöglinge an, so haben wir acht Stunden spezifische Arbeit und acht Stunden für die Erholung. Da man es zu oft vergessen hat, so betone ich vor allem, daß jederzeit in der Erziehung des männlichen Geschlechts die Erfahrung nicht weniger Bedeutung hat als die Arbeit selbst. Das sind die zwei Elemente eines Produktes, welches unrichtig wird, wenn man einen der Faktoren falsch rechnet. Wenn die Arbeit die Zeit der Erholung in Anspruch nimmt, so macht man den Körper schwach, den Geist eitel und pedantisch; im entgegengesetzten Falle bildet man Athleten die nur die Muskelkraft schätzen.

Will man Bürger erziehen, die ihrem Vaterlande und sich selbst Nutzen bringen, muß jedes dieser beiden Bildungselemente an seinem richtigen Platze stehen, ohne daß eines das andere überwiegt. Dieser Mangel an Harmonie derselben hat in früherer Zeit unserer Jugend unberechenbaren Nachteil gebracht.

2.

So gab es eine Zeit, in welcher das Studium der lateinischen Sprache alles andere überwucherte; das Leben eines Schülers war nur dem Erlernen derselben gewidmet; sie bildete den Mittelpunkt der Erziehung. Noch vor Kurzem galt die lateinische Rede als Gradmesser der Intelligenz. Je nach der Zahl und dem Werte der lateinischen Reden, die vor den Pro-

fessoren unserer Fakultäten gehalten wurden, stieg oder sank die Intelligenz Frankreichs. Ja, noch heutzutage, mehr als zwei Jahrhunderte nach Molière, gilt die lateinische Rede bei sehr vielen Menschen als ein bedeutendes, unvergleichlich gutes Mittel der Bildung. Mancher Lehrer würde gern die Wissenschaften, selbst die Geschichte, vor allem aber die modernen Sprachen für sie hingeben. „Und sie wird wieder in den Vordergrund treten", hörte ich oft sagen, „ja sie ist in die Sorbonne bereits wieder aufgenommen worden, aus der sie im Jahre 1848 verbannt worden war; sie wird wieder zur Geltung kommen, weil das Land seinen intellektuellen Verfall nicht länger dulden wird; man hat das bewundernswürdige Gebäude unseres höhern Unterrichtes seines schönsten Schmuckes beraubt: man hat der Mode gefröhnt, aber man wird umkehren müssen, wenn man erkennt, an welchen Abgrund man das litterarische Frankreich drängt."

Diese Klagen haben schon im siebzehnten Jahrhundert ihr analoges Vorspiel, als die hervorragendsten Geister wie Descartes, Milton in England ihre gelehrten Freunde um Entschuldigung dafür baten, daß sie es wagten, ihre Gedanken in gemeinverständlicher Sprache auszudrücken. Thomasius, Professor der Jurisprudenz an der Universität in Leipzig, ließ im Jahre 1660 bekannt machen, daß er fortan seine Vorlesungen in deutscher Sprache halten werde; sofort erklärten seine Kollegen, daß das Unternehmen, die lateinische Sprache durch die Volkssprache zu ersetzen, ein Attentat gegen die Würde der universitären Körperschaft sein würde. Dieses Jammern über die Beseitigung der lateinischen Verse und Reden erinnert mich an den Namen eines dunkeln Ehrenmannes und an eine höchst prosaische Anekdote, die ich kaum zu erzählen wage, weil sie der Sphäre der Klassizität allzufern liegt.

Um das Jahr 1850 lebte in Thionville ein braver, würdiger Mann, Namens Martin. Vater Martin, wie ihn alle Welt nannte, fuhr seit fünfzig Jahren täglich morgens von Thionville nach Metz und abends von Metz nach Thionville. Er war die personifizierte Gefälligkeit: er wartete auf die Passagiere, die sich verspätet hatten, holte das Gepäck aus allen Himmelsgegenden

der Stadt ab, kurz, er diente als Bindeglied zwischen dem Unterpräfekturorte und der Hauptstadt. Da kam die Eisenbahn: ich sehe noch das Gesicht des Vater Martin bei der Eröffnung dieses neuen Verkehrsmittels. Da stand er mit verschränkten Armen und ironischem Lächeln: „Was sie da mit ihrer Eisenbahn wollen!“ sagte er, „das ist nur eine Modesache und wird nicht lange währen; die wird bald fallieren; Niemand wird sie benutzen, denn Niemand wird den Vater Martin im Stiche lassen!“ Am folgenden Tag verkündigte ein Anschlag an den Mauern von Thionville, daß der Wagen Martins trotz der Eisenbahn seinen Dienst auch fernerhin versehen werde. In der That ging der Wagen noch vierzehn Tage lang: zuletzt war Vater Martin selbst der einzige Passagier.

Ebenso verhält es sich mit denen, welche von der Wiederkehr vergangener Zeiten träumen: mögen ihre Sehnsucht, ihre Erinnerungen und alten Neigungen noch so achtbar sein, jeder von ihnen ist ein Vater Martin. Aber die Zahl derselben wird immer geringer, und ihre Illusionen werden ohne Nachteil für den Fortschritt unserer Gesellschaft, ohne große Gefahr für die Reformen derselben dahinschwinden.

Viel eher könnten die Reformatoren selbst den Fortschritt gefährden, erstens, weil sie nicht gründlich genug reformieren, sodann weil sie es für nötig halten, sich so viel wegen ihres Wagnisses zu entschuldigen, welches sie mit der Bevorzugung der französischen vor der lateinischen Rede unternommen haben. Auch sie wiederholen bis zum Überdruß, daß die griechische und lateinische Sprache für alle Zukunft der Eckstein des höheren, des klassischen Unterrichtes, ja jeder freien Erziehung bleiben werden. Im Grunde sieht es aus, als stimmten sie mit ihren Gegnern überein, da sie wie diese als einziges Bildungsmittel nur die toten Sprachen anzuerkennen scheinen. Meiner Ansicht nach geben sie sich viel zu viel Mühe, die Anbeter der lateinischen Verse zu beruhigen und zu trösten. Sie meinen, man könnte weniger Zeit auf das Lateinische verwenden, aber es gründlicher lernen, man könnte später mit dem Griechischen beginnen, aber dann auch sofort an die Meisterwerke dieser Sprache herantreten,



und unsere Zöglinge würden dann, wenn sie einmal das Gymnasium verlassen, das Griechische und Lateinische viel besser innehaben als ihre früheren Mitschüler. Unsere Latinisten und Hellenisten werden diese Wendung vielleicht sophistisch finden. Einer der Gesinnungstreuesten, ein „Unversöhnlicher", verglich sie mit dem Raisonnement der Toinette, die Argan den Rat gibt, sich einen Arm abschneiden zu lassen, weil dieser alle Nahrung an sich ziehe und die andere Seite des Körpers hindere, auch zu gedeihen.*

Wie es auch sei, dieser Streit berührt uns wenig. Angenommen, unsere künftigen Zöglinge eigneten sich wirklich im Griechischen und Lateinischen mehr Kenntnisse an, so fragen wir doch, weshalb man einen so großen Wert darauf legt, nachzuweisen, daß es thatsächlich der Fall sein wird. Warum? Weil Reformatoren wie ihre Gegner unbewußt bis zum Überdruß und zwar in vollem Ernste die berühmten Worte Molières wiederholen:

Wie, mein Herr, sie verstehen griechisch? Lassen sie sich dafür umarmen!**

Man lese die Schriften für oder gegen die Reformen; diese rufen seufzend aus: „Das Lateinische verschwindet, das Griechische stirbt aus: damit ist alles verloren!" Jene entgegnen: „Alles ist gerettet: denn wir werden mehr Griechisch und Lateinisch lernen als je." Aber beide Parteien behaupten mit wenigen Ausnahmen, daß es außerhalb des Lateinischen kein Heil gibt, ja daß ein Mensch, wäre er noch so geistvoll, hätte er noch so Großes geleistet, ohne Lateinisch doch nur ein unvollkommenes Genie ist. Vergeblich hält man ihnen entgegen, daß die großen Männer des Altertums nicht bei dem Studium einer toten Sprache ihre Jugendfrische eingebüßt haben, sondern

* Aus Molières Lustspiel „Le malade imaginaire", Akt III, Scene 14.

** Aus Molière „Femmes savantes": „Quoi! Monsieur sait du grec? Ah! permettez de grâce. Que pour l'amour du grec, monsieur, l'aissez-vous embrasser."

daß ein Cicero, Horaz und Virgil nach Griechenland gingen, um eine lebende Sprache zu erlernen! Umsonst: die Lateinkrankheit ist zu tief eingewurzelt. —

In meiner Jugend lernte ich bei einem alten Rabbiner aus dem Elsaß hebräisch, der sein ganzes Leben dem Studium des Talmud gewidmet hatte. Für ihn war der Talmud der Inbegriff aller menschlichen Wissenschaft, das Buch der Bücher. Etwas davon zu streichen oder hinzuzufügen, wäre in seinen Augen Gotteslästerung gewesen. Mit seiner Schwärmerei für den Talmud verband er eine große Verehrung für den Sieger von Marengo und Austerlitz, den er stets Buonapartel nannte, da der elsäßer Dialekt das Deminutivum auf „el“ liebt. „Dieser Buonapartel“, pflegte er zu sagen, „wäre ein vollendeter Mensch gewesen, wenn er etwas vom Talmud verstanden hätte.“

Unser Talmud ist das Lateinische. Überall möchte man es anbringen. Handelt es sich um den höheren Unterricht für die weibliche Jugend, so erörtert man zuerst die Frage nach dem Umfange, den man der lateinischen Sprache im Programme gestatten will; ist von einer Verbesserung des höheren Primarunterrichtes die Rede, so stellt man ebenfalls das Lateinische in den Vordergrund. Kurz, das Lateinische ist ein Universalmittel wie die Wunderpillen, mit denen gewisse Heilkünstler alle denkbaren Übel wie Kopfschmerzen, Zahnweh und andere Leiden beseitigen wollen.

Dieser Kultus, ja dieser Aberglaube herrscht noch immer und zwar nicht nur in Frankreich, sondern in ganz Europa, ja sogar jenseits unseres Kontinentes. Das Lateinische, dieses Erbe des Mittelalters, ist von der Neuzeit kritiklos *angenommen worden und hat das größte Unheil angerichtet: je unnützer es wurde, um so anspruchsvoller trat es auf und hat schließlich die Erziehung unserer Epoche vollkommen vergiftet.* Es verhält sich damit wie mit dem Rechte, welches Goethe im „Faust“ so treffend charakterisiert; es ist die bekannte Scene, in welcher der Schüler erklärt: „Zur Rechtsgelehrsamkeit kann ich mich

nicht bequemen." Und Mephistopheles anwortet mit seinem Sarkasmus:

„Ich kann es euch so sehr nicht übel nehmen,
Ich weiß, wie es um diese Lehre steht.
Es erben sich Gesetz und Rechte
Wie eine ew'ge Krankheit fort;
Sie schleppen von Geschlecht sich zum Geschlechte,
Und rücken sacht von Ort zu Ort.
Vernunft wird Unsinn, Wohlthat Plage;
Weh Dir, daß Du ein Enkel bist!
Vom Rechte, das mit uns geboren ist,
Von dem ist, leider! nie die Frage.*

Diese Worte Goethes lassen sich, wie mir scheint, vortrefflich auf das Lateinische anwenden, welches wir in diesem Sinne nur zu lange schon getrieben haben. Hat denn das Lateinische in unserem Unterrichtswesen nicht nur einen weiten Umfang eingenommen, sondern sogar alles andere überwuchert? Und wie der Gesetzeswust, auf welchen Goethe anspielt, das Naturrecht und das uns innewohnende Gesetz erstickt, so hat das Lateinische das gründliche Studium der Muttersprache und sehr vieler anderer nützlicher, ja selbst unumgänglich notwendiger Dinge zurückgedrängt. Sehen ja sogar heute noch die „klassischen" Sprachen von ihrer erborgten Höhe auf die lebenden Sprachen herab, wie 1789 die Geistlichkeit und der Adel auf den dritten Stand herabschauten.

Es gibt Menschen, welche vor allem Lebenden eine gewisse Scheu haben, welche nur das Tote und Wurmstichige lieben. Das helle Licht blendet und macht sie ängstlich, nur im Schatten und im Halbdunkel fühlen sie sich wohl. Diese Menschen möchten am liebsten, daß die Geistesnahrung der Jugend einzig und allein aus litterarischen Conserven bestehe; sie haben die Überzeugung, daß jede frische Nahrung, alles junge Gemüse schädlich ist. Die

* Goethe „Faust". Mit Einleitungen und fortlaufender Erklärung herausgegeben von K. J. Schröer. Erster Teil. Heilbronn, Gebr. Henninger 1881. — I 1616—1626. — Herr Levy bietet diese Stelle in vortrefflicher Prosaübersetzung dar.

beiden klassischen Litteraturen sind ihrer Meinung nach die Vorbilder, die man den Schülern fortwährend vor Augen halten muß. Die lebensvollen Gestalten der modernen Litteraturen aber muß man vor ihnen verschleiern und verbergen: sie könnten ja gefährlich sein! Heißt das nicht, ebenso handeln wie ein gewisser Athener, der für Goldeswert eine sehr schöne Statue erworben hatte, und von derselben so entzückt war, daß er seine Frau, seine Kinder und Freunde nicht mehr sehen wollte, weil diese seiner Meinung nach nicht entfernt an die Schönheit seiner Statue heranreichten?

Fassen wir doch endlich einmal den Entschluß, uns von der Routine des scholastischen Schlendrians zu emancipieren! Fangen wir doch endlich an, für das Leben zu lernen, nachdem wir so lange nur für die Schule gelernt haben! Machen wir doch den Geist der Jugend den wissenschaftlichen Studien zugänglich, in denen unsere Kraft und unser Reichtum beruht! Eignen wir uns die lebenden Sprachen an, in denen sich der Geist unserer Zeit ausprägt! Behalten wir nur so viel griechisch und lateinisch als unbedingt nötig ist. Unsere Erziehung muß in harmonischem Verhältnis zu unseren Bedürfnissen stehen. Wir müssen dabei den Blick etwas weiter vorwärts und etwas weniger zurück wenden. Die Welt der Wissenschaft bietet uns das beste Vorbild: sie ruft nicht den Namen eines Thales, Pythagoras, Archimedes oder Euklides an; so berühmt diese Denker sind, so gelten sie und ihre Werke jetzt nicht mehr als die Bildner unserer Ingenieure, Physiker und Ärzte. Diese Quellen haben wir längst erschöpft: wer sich dem Studium der Wissenschaft widmet, benutzt die Werke derjenigen Sprachen, die täglich von den wunderbaren Entdeckungen der modernen Völker Kunde geben. Thales, Pythagoras, Archimedes und Euklides kann man wohl in einer für das „Institut" bestimmten Abhandlung citieren; aber das hat mit unsern Kindern nichts zu thun.

Nun könnte man einwenden, daß das, was sich von der strengen Wissenschaft sagen läßt, nicht in gleicher Weise von der



schönen Litteratur gilt. Auf diesem Gebiete sind die Alten unsere Meister. Ihre Werke strahlen in ewiger Jugend. Sie sind und bleiben stets unsere einzigen Muster, sie sind der Rettungsanker unserer Schulen.

Wie verhält es sich damit? Jedes Werk bietet zwei Bestandteile dar, den Inhalt und die Form. Welcher soll den Vorrang haben? soll es der Inhalt sein, d. h. die Summe der Wahrheiten, welche in dem Werke enthalten sind, oder ist es die Form? Dem Inhalte nach stehen die modernen Werke weit über den antiken: denn unsere großen Schriftsteller haben die Weisheit der Alten um das Tausendfache erweitert, sie behandeln Stoffe, die uns weit lebhafter berühren und interessieren als die Pfeile des Apollo, das Bild des Tartarus und der Schild des Achilleus.

Soll die Form maßgebend sein? Es gibt Schulmänner, welche behaupten, daß die Form die größte Bedeutung für die höhere Stufe des Unterrichts habe. Indem man der Jugend die schönen Formen einprägt, will man ihr die Fähigkeit verleihen, die Gedanken angemessen auszudrücken, die ihr erst das reifere Alter bietet. Mit einem Worte: der höhere Unterricht hat in diesem Sinne den Zweck, Kinder, die erst geboren werden sollen, mit einer reichen Ausstattung zu versehen. — Obgleich ich nicht so weit gehe, so lege doch auch ich hohen Wert auf die Form: aber man darf der Jugend nur das Beste, nur vollendete Werke darbieten: diese sind ein wertvolles Erbe, welches eine Generation der andern überliefert.

Da wird man mir einwenden, daß gerade die klassischen Werke die vollendetsten sind: und wir sind nicht abgeneigt, es zu glauben. Aber wir müssen hinzufügen, daß auch die modernen Litteraturen entzückende Schönheiten enthalten, die wir noch dazu dem Verständnis und Genuß der Schüler viel leichter zugänglich machen können als die Anmut der antiken Klassiker. Die griechischen und römischen Schriftsteller können wir zwar verstehen aber wir können nicht mehr mit ihnen lebendig erkennen.

Warum wollte Virgilius vor seinem Tode die Aeneïde

vernichten? Ohne Zweifel, weil er viele Mängel darin fand. Welcher Lateiner ist imstande, diese Stellen nachzuweisen? Horatius meint gar, Homer schlafe mitunter. Wo ist der Hellenist, der die Verse unterstreichen könnte, auf welche sich diese Kritik bezieht? Könnte mir Jemand unverzüglich die Scenen in den griechischen Tragödien und Komödien bezeichnen, welche die Athener zum Lachen oder zum Weinen brachten?

Dieses und vieles andere muß man wissen, um die Schönheiten der altklassischen Litteraturen dem Verständnis und der Empfindung unserer Schüler lebensvoll vorzuführen. Und das wissen wir, wenn wir in den Schulen Pascal, Corneille, Voltaire, Shakespeare, Goethe und viele andere Autoren der Neuzeit lesen.

Unsere Bewunderung entspringt unmittelbar aus der Quelle, sie ist wahr, tief und natürlich. Für unsere Begeisterung bedarf es keiner verstärkten Brille.

Boeckh, dieser berühmte Hellenist, erklärte eines Tages seinen Zuhörern eine Pindarsche Ode und schloß mit den Worten: „Meine Herren, sie kennen nun die Kommentare und Varianten einer der schönsten Oden Pindars: ich habe Ihnen alles gesagt, was ich darüber weiß: jetzt möchten Sie vielleicht wissen, welches die Stellen dieser Ode sind, die einst ganz Griechenland in Begeisterung versetzt haben. Aber da muß ich Ihnen offen und demütig bekennen: Ich weiß es nicht!" —

Bloße lobrednerische Phrasen genügen nicht, um die Schüler für etwas zu interessieren und zu begeistern: das Herz muß zum Herzen, der Geist zum Geiste sprechen. Und das ist nicht leicht möglich, wenn man das Griechische und Lateinische liest, deren Schönheiten uns nicht mehr so ergreifen wie die einer lebenden Sprache, zumal da wir nicht einmal die richtige Aussprache dafür haben, wodurch jede Sprache erkenntlich wird.

So wohnte ich eines Tages in einer Schule des Auslandes einer französischen Unterrichtsstunde bei. Der Lehrer beherrschte mit bewunderungswürdiger Gründlichkeit die Grammatik, die Syntax und das französische Wörterbuch. Auch hatte er die meisten unserer Schriftsteller gelesen und verstand den Wortlaut

ganz vorzüglich. Er galt mit einem Worte in seiner Stadt als ausgezeichneter Franzose, als unvergleichlich tüchtiger Lehrer, kurz als eine Perle. Seine pädagogischen Eigenschaften verdienten überhaupt alle Achtung. Was ihm aber fehlte, war die Aussprache. Denn da er seine Heimat nie verlassen hatte, so verdankte er alles seinem eigenen Fleiße. Als ich eintrat, bat mich der Direktor, nur französisch zu sprechen. Ich wendete mich also mit der Frage an den Lehrer, ob er gute Schüler habe. Er antwortete mir: „Ch'ê le bônherr d'âveur de pons êleffes." Darauf bat ich ihn, seinen Unterricht wie gewöhnlich zu halten. Er fing mit Deklamation an. Bevor er abfragte, las er selbst den Abschnitt aus dem Buche vor und erklärte mir sehr verständig die Vorzüge dieses Verfahrens. Am Tage meines Besuches rezitierte man den Traum der Athalia. Der Lehrer begann, treu seiner lobenswerten Gewohnheit, die Verse Racines in der oben angedeuteten Aussprache vorzutragen. Trotz seiner Gewandtheit und Intelligenz ist es ihm aber wahrscheinlich nicht gelungen, die Schüler zu der Überzeugung zu bringen, daß Racine ein großer Dichter und daß Lafontaine ein unvergleichlicher Schriftsteller ist.

Was ich erzähle, passierte vor einer Reihe von Jahren. Heute verlangt man von einem Lehrer, der den Unterricht in einer fremden Sprache geben soll, daß er dieselbe tadellos ausspreche. So verweigert insbesondere unsere Universität das Lehrerzeugnis und mit noch mehr Recht den Dozententitel (agrégé) denjenigen, welche die Sprache schlecht aussprechen, die sie lehren wollen. Weder grammatische, noch Litteraturkenntnisse oder philologisches Wissen können den Mangel einer fehlerhaften Aussprache ersetzen.

Dürfen wir nun etwa annehmen, daß wir das Griechische und selbst das Lateinische besser aussprechen, als jener ausländische Lehrer das Französische las? Und darin liegt schon wieder ein Hindernis, wenn man den Schülern die Schönheiten der alten Klassiker zugänglich machen will. Denn thatsächlich sprechen wir ja das Griechische und Lateinische so wenig richtig aus, daß ein Sophokles kein Wort verstehen würde, wenn er

einen seiner Chöre von unseren Schülern deklamieren hörte. Dasselbe möchte ich von Virgil sagen, wenn dieser einem Examen beiwohnte, bei welchem die Schüler, wie es in Frankreich Sitte ist, das zweite Buch seiner Anneïde recitierten, um ihren Preis zu gewinnen.

Selbst wenn Griechen und Römer uns überlegen wären, so paßten sie doch nicht in unsere Zeit. So könnte man der Tracht des siebzehnten Jahrhunderts vom bloßen Standpunkte der Ästhetik aus den Vorzug vor der unsrigen geben: wem aber fiele es ein, einen Rock oder Überzieher mit einer Kleidung aus dem Zeitalter Ludwigs des Vierzehnten zu vertauschen? Die alten Sprachen gleichen den mit Gold und Elfenbein ausgelegten, polierten, schön geschnitzten und kostbar verzierten Waffen, die in ein Zeughaus gehören, die lebenden Sprachen aber gleichen den Angriffs- und Verteidigungswaffen: und diese werden benutzt.

Soll man demnach die alten Klassiker beseitigen? Weit entfernt, das klassische Altertum mit einer Frucht zu vergleichen, deren Saft von unseren Vorfahren bereits ausgepreßt worden sei und mit deren bloßer Schale wir uns zu begnügen hätten, bin ich vielmehr überzeugt, daß unsere Schüler noch lange mit größtem Nutzen die Meisterwerke der Alten lesen werden. Allerdings muß dabei vorausgesetzt werden, daß unsere Zöglinge dieselben mit tüchtigen Lehrern lesen, wie wir solche jetzt noch haben, und daß sie nicht zu sehr mit gelehrtem Streite über Varianten der Lesart, über Echtheit oder Unechtheit, über Verstümmelung des Textes u. dgl. gelangweilt werden. Denn die Erörterung solcher Fragen gehört in den Universitätskursus. Unseren Schülern aber soll man vor allen Dingen die erhabenen Grundzüge der herrlichen Litteratur des klassischen Altertums einprägen. Trotzdem viele Schönheiten uns entgehen, ja für immer verloren sind, so gibt es doch deren immer noch genug als anregendes Mittel für die humanistischen Schulen. Man soll sich nur damit begnügen, die klassischen Dichter und Prosaiker zu lesen und zu verstehen, aber man verzichte darauf, griechisch und lateinisch zu schreiben. Es ist die Aufgabe unseres

höheren Unterrichtes, die alten Schriftsteller zum Verständnis zu bringen, aber die modernen Sprachen sprechen und schreiben zu lehren. Indem man unsere Schüler zwingt, griechisch und lateinisch zu schreiben, drängt man sie in ein Labyrinth, in welchem der Führer sich selbst nicht zurechtfindet.

Wer wagt zu sagen: Dieses ist echtes Griechisch und Lateinisch, jenes nicht!? Man erwäge doch nur, wie wenig Wert die englischen und deutschen Aufsätze französischer Schüler oder die französischen Arbeiten der englischen und deutschen Schüler haben! Glaubt man etwa, daß die lateinischen und griechischen Scripta mehr taugen? Der einzige Unterschied liegt in Folgendem. In einem deutschen, französischen oder englischen Aufsatze fällt uns sofort jeder Fehler unangesehen auf, weil wir diese Sprachen reden. Die Lehrer, welche in denselben unterrichten, erkennen augenblicklich den Wert oder Unwert der Arbeiten ihrer Schüler. Anders verhält es sich mit der Beurteilung griechischer und lateinischer Aufsätze unserer Schüler.

Einige Beispiele mögen meine Gedanken erläutern. Bei dem Französisch-Unterrichte in einem deutschen Gymnasium bringt ein einfacher Konstruktionsfehler schon eine Sprachverwirrung hervor. Ich will nur die einfachsten Fälle anführen. Wenn der Schüler zu übersetzen hat „Ich liebe Sie“, so wird er sagen: „J'aime vous“. Der Lehrer korrigiert ihn und macht ihn darauf aufmerksam, daß das persönliche Fürwort im Französischen vor dem Verb stehen muß, von dem es regiert wird, während es im Deutschen nachfolgt. Am andern Tag soll der Schüler übersetzen: „Er klagt sich selbst an“, da er sich die Regel von der vorigen Stunde gemerkt hat, so wird er sagen: „Il se soi-même accuse“. Abermals ist der Lehrer unzufrieden und erklärt, daß dies kein Französisch ist, daß es vielmehr heißen muß: „Il s'accuse lui-même“. Wenn der Schüler entgegnet, daß er mit seiner Konstruktion sich nur an die gegebene Regel gehalten hat, so wird man eine neue Regel über die ergänzenden Fürwörter aufstellen.

Und nun frage ich: gibt es einen Lehrer des Griechischen und Lateinischen, der wie dieser Lehrer der französischen Sprache

durch die unbedeutendste Umstellung eines Fürwortes unangenehm berührt würde und wie dieser behaupten könnte, daß ein lateinisches Pronomen an dem und dem Platze stehen müsse und daß bei einer kaum bemerkbaren Änderung seiner Stellung eine kaum verständliche Wendung entstehen würde, die jener gliche: „Il se soi-même accuse“?

Bis dahin hat der Lehrer die Regel bezeichnet, die dem Schüler über Schwierigkeiten gewöhnlicher Natur hinweghilft, wenn die gleichen Fälle sich wiederholen. Oft jedoch ist es schwer, dieses Gesetz zu finden, und wir werden dann durch das bloße Sprachgefühl geleitet.

Ich spreche immer von der Konstruktion: in einem bejahenden oder verneinenden Satze steht das Subjekt vor dem Verbum; wenn also ein Schüler Wendungen wie diese ins Französische zu übersetzen hat: „Einige Freunde kamen nach Tisch; ein Bächlein floß am Fuße des Berges“, so wird er sie übersetzen: „Quelques amis vinrent après le dîner; une petite rivière coulait au pied de la montagne“. Wenn dagegen die beiden deutschen Sätze die Form haben: „Nach Tisch kamen ein'ge Freunde; am Fuße des Berges floß ein Bächlein“, so bekommen wir ganz gewiß die Übersetzung: „Après le dîner quelques amis vinrent; au pied de la montagne une petite rivière coulait“. Der Lehrer korrigiert es abermals und erklärt, daß es besser heißt: „Après le dîner vinrent quelques amis; au pied de la montagne coulait une rivière“. Wenn man ihn aber nach dem Grunde dieser Konstruktion fragte, so würde er vielleicht in Verlegenheit geraten. Denn sagt er, daß die Ergänzung, die voransteht, das Zeitwort vor dem Subjekt verlangt, so gibt er eine für das Deutsche richtige, aber für das Französische nur in gewissen Fällen zutreffende Regel.

Wie soll man diese Fälle unterscheiden? Nur nach dem Sprachgefühl, mit welchem wir das Französische durchdringen. Und nun frage ich wiederholt: Haben wir das feine Sprachgefühl in demselben Grade für das Lateinische und Griechische? Verletzt jeder noch so unbedeutende Konstruktionsfehler unser

Ohr? Kann ein Lateinlehrer mit derselben Schärfe wie ein Lehrer der französischen Sprache seinen Schülern die feinsten Nüancen begreiflich machen, die ein Wort je nach seiner Stellung im Satze ausdrücken kann wie in der Wendung: „Tout est fini maintenant“ und „Maintenant tout est fini“.

Es heißt: „Il restait peu de monde, il restait un bataillon.“ Bossuet sagt von der spanischen Armee: „Restait cette redoutable infanterie.“ — Was würde man von einem Lehrer der französischen Sprache halten, der hier einen Druckfehler annehmen und das fehlende Fürwort ergänzen wollte? Aber warum gewinnt gerade durch solche Weglassungen die Sprache Bossuet's so viel Kraft? Das sind Schönheiten, die man durchfühlen muß, die sich nicht erklären lassen.

Der Lehrer sagt, daß „le“ und „lui“ beide als direkte Ergänzungswörter stehen können. Der Schüler kann darnach den Satz „Ich kenne ihn“ sehr gut übersetzen „Je lui connais“ statt „je le connais“, oder: „Ich kenne ihn und seine ganze Familie“ mit „Je connais le et toute sa famille“ statt „Je connais lui et toute sa famille“. In dem letzteren Falle wird der Lehrer sogar seinen Schüler veranlassen, ein ergänzendes Fürwort beizufügen und zu übersetzen: „Je le connais, lui et toute sa famille“. Fragt nun der Schüler, warum und wann der Franzose das persönliche Fürwort zu verdoppeln pflege, so wird der Lehrer nicht immer die Regel finden, aber stets die Anwendung kennen.

Stellen wir uns jetzt einen Lehrer der deutschen Sprache vor. Er wird seine Aufgabe nur dann gut lösen, wenn er die Sprache vollkommen beherrscht, in der er unterrichten soll, wenn er das Gefühl für dieselbe hat, wenn er die geringsten Verstöße sofort bemerkt, wenn er unverzüglich sagen kann: das ist Deutsch, das ist keins. An einigen Beispielen will ich noch zeigen, wie leicht der Irrtum möglich ist und welch feine Kenntnis man von einer Sprache haben muß, um die einfachsten Wendungen korrigieren zu können. Die Schüler sollen den Satz ins Deutsche übersetzen: „Il se mit en route“; wir werden wahrscheinlich verschiedene Übersetzungen zu lesen bekommen: „Er setzte sich in

Weg“; „er begab sich in den Weg“; „er setzte sich auf den Weg“; „er machte sich auf Weg“ u. s. w. Keiner dieser Sätze ist deutsch, — wird der Lehrer sagen; nur der letzte wäre richtig, wenn vor „Weg“ der Artikel stände: „Er machte sich auf den Weg“. Wer diese Übersetzung gefunden hat, ist gewiß schon ziemlich tüchtig. Er hatte beobachtet, daß die deutsche Sprache den Artikel öfter wegläßt als die französische; er könnte also fragen, warum man in diesem Falle den Artikel setzen muß, während er im Französischen nicht steht. Die Antwort ist nicht so leicht wie man denkt, und dennoch bringt die Weglassung des Artikels einen fehlerhaften Satz hervor: wer nur einiges Gefühl für die deutsche Sprache hat, wird mithin die Wendung „Er machte sich auf Weg“ für einen Barbarismus ansehen. „Je me promène tous les matins“ kann mit „Ich gehe jeden Morgen spazieren“ oder „Jeden Morgen gehe ich spazieren“ oder „Spazieren gehe ich jeden Morgen“ wiedergegeben werden. Jede dieser Wendungen hat ihre Berechtigung und modifiziert mehr oder weniger deutlich den Sinn des Satzes.

Alle diese und noch feinere Nüancen finden sich auch in den klassischen Sprachen. Kennen wir sie? Können wir sie dem Verständnis der Schüler zugänglich machen? Wird den, der ein griechisches oder lateinisches Scriptum liest, die geringste Abänderung der Wortfolge und die unbedeutendste Abweichung von dem Gebrauche einer Partikel in ihrem wahren Sinne sofort ebenso berühren wie den, der einen französischen, deutschen oder englischen Aufsatz liest? Nein, gewiß nicht! Es ist sogar wahrscheinlich, daß die als vorzüglich geltenden griechischen oder lateinischen Arbeiten in Wirklichkeit mehr als einen Barbarismus von der Art enthalten wie „Il se soi-même accuse“, „Il connait le et toute sa famille“ oder „Er setzt sich in Weg“ u. s. w.

Nun bringt es aber mehr Gefahr als Nutzen, Jahre lang sich in der Hervorbringung von Barbarismen und Sprachfehlern zu üben. Diejenigen, welche meiner Meinung nach freilich noch zu ängstlich diese Übungen aus dem Programme gestrichen haben,

haben sich um die Jugend sehr verdient gemacht. Noch einmal also: versuchen wir, die toten Sprachen zu lesen und die lebenden Sprachen zu schreiben.

3.

„Die lebenden Sprachen sind nützlich, aber sie sind kein Bildungsmittel für die Jugend." Wer sagt das? Diejenigen, die eine moderne Sprache niemals ernstlich studiert haben, die nur vom Hörensagen oder nach matten Übersetzungen die Schätze der Wissenschaft, der Dichtung, der Kritik und Ästhetik kennen, welche in den Meisterwerken einer fremden Litteratur enthalten sind. Und ich darf es offen sagen: unsere Nachbarn behandeln unsere Werke wie die ihrigen; das Recht, den Geist zu bilden, räumen sie nur den alten Klassikern ein.

Wo finden wir indessen **unsere** Moral, **unsere** Religion, **unsere** Sitten, **unsere** Lebensgewohnheiten? Wo sind die Ergebnisse der Beobachtungen, der Leistungen, der Entdeckungen der modernen Welt verzeichnet? In den Werken, die in einer lebenden Sprache abgefaßt sind. Das ist so klar wie das Sonnenlicht, aber trotzdem behauptet man noch immer, daß die lebenden Sprachen nicht imstande sind, den Geist der Jugend zu bilden, ja daß sie keinen Anspruch darauf machen könnten, ein Mittel der intellektuellen Bildung zu werden.

Könnte man aber in direktem Gegensatze dazu nicht weit eher behaupten, daß jetzt jede vollkommene Bildung geradezu ein ernstes Studium der lebenden Sprachen erfordert? Ohne Zweifel hat diese Forderung für diejenigen keine Berechtigung, die glauben, daß der einzige Zweck dieser Studien darin bestehe, daß man im Auslande sagen könne: „Wie geht es Ihnen?" „Ist es kalt?" „Ist es warm?" „Geben sie mir Brot!" u. s. w. Diese Redensarten muß man lernen: das geben wir gerne zu. Aber das ist erst ein ganz kleiner Teil von dem, was ich eine moderne Sprache studieren nenne. Bestände dies nur in der Aneignung einer Reihe von Wörtern oder gebräuchlichen Phrasen, so verdienten die lebenden Sprachen gar nicht an den höheren

Schulen gelehrt zu werden. Warum sollte es auch eine Körperschaft akademisch graduierter Lehrer geben, wenn man nichts weiter von ihnen verlangt, als daß sie ihre Schüler befähigen, eine alltägliche Unterhaltung zu führen?

Hoffen wir, daß in Zukunft unser höherer Unterricht nach höheren Zielen strebt, daß er in richtigem Verhältnis die lebenden Sprachen mit der ästhetischen Bildung der Jugend wetteifern läßt, daß er die Schätze nicht mehr verachtet, die Jahrhunderte lang von so viel geistvollen Männern angehäuft worden sind. Ich weiß und habe es oft ausgesprochen, daß noch kein anderes Land den lebenden Sprachen eine so hohe Rolle angewiesen hat; aber nicht zum ersten Male gibt Frankreich den Anstoß zu einer nützlichen Reform, nicht zum ersten Male dient es den modernen Völkern als Feuersäule.

Rechnen wir die lebenden Sprachen nicht mehr zu den Nebenfächern, oder besser gesagt: haben wir keine Nebenfächer mehr! Betrachten wir alle Teile des Unterrichtsprogrammes als gleich wichtig, mögen sie in die Stunden der Arbeit oder der Erholung fallen: Muttersprache, exakte Wissenschaften, Geschichte, Geographie, lebende Sprachen, Zeichnen, Turnen, Gesang, alle diese Elemente einer guten Erziehung haben ein gleiches Recht auf die Fürsorge und Achtung derer, die unsere Unterrichtsanstalten leiten. Halten wir daran fest, daß es in unseren Lehrfächern keinen Adel und keinen Bürgerstand mehr gibt, daß ein guter Zeichen- und Turnlehrer ebensoviel leistet wie ein Lehrer der deutschen oder lateinischen Sprache. In einem Erziehungssystem hat wie in einem Orchester jedes Instrument seine Bedeutung, jede falsche Note zerstört die Harmonie des Ganzen. Man verlege einen solchen Unterricht innerhalb oder außerhalb der und der Stunden; er wird deshalb nicht mehr und nicht weniger nützlich sein, und die Lehrer, die man mit demselben betraut, sind darum nicht weniger die Lehrer und Erzieher unserer Kinder.

Aber kehren wir zu unserem speziellen Gegenstand zurück. Die lebenden Sprachen sind lange außerhalb der sogenannten vorschriftsmäßigen Stunden gelehrt worden; dies ist noch heute

in den höheren Klassen fast aller unserer Lyceen und Gymnasien der Fall. Man zählte sie gerne zu dem, was man geringschätzig die „geselligen Künste“ nennt. Für uns hat diese Bezeichnung nichts Verletzendes; im Gegenteil, ich wünschte, es würde alles, was man lehrt, den Schülern so mitgeteilt, daß es denselben angenehm, ja eine „Erholung“ wäre. Aber das ist nicht der Sinn, den man mit dem Worte „gesellige Kunst“ verbindet; man wollte einfach sagen „unnütze Künste“. „Wissen Sie“, sagte ein Ultrakonservativer, „wozu die lebenden Sprachen dienen? Nur dazu, unsere Schüler an der Erlernung der lateinischen zu hindern!“ —

Man achtet die Fortschritte gering, welche seit einigen Jahren unsere Schulen in den modernen Sprachen gemacht haben; man zeigt sogar eine gewisse Freude daran, ihren Wert herabzusetzen, ohne dabei alles ins Auge zu fassen, was man von einem Schüler nach dieser Richtung hin verlangt. Wenn er das Lyceum verläßt, soll er die fremde Sprache, die er gelernt hat, übersetzen, schreiben, sprechen und verstehen lernen. Was verlangt man von ihm im Lateinischen? Daß er seine Schriftsteller zu übersetzen verstehe; was muß er im Griechischen leisten? einen leichten Schriftsteller übersetzen. So gelangt der Lehrer des Lateinischen schon auf der ersten Stufe an sein Ziel, während der Lehrer der modernen Sprachen deren vier ersteigen muß. Gäbe es für ihn nur eine, begnügte er sich damit, seine Schüler so weit zu bringen, daß sie die ausländischen Klassiker leicht lesen, so könnten wir mit unseren Schulen sehr zufrieden sein; denn unsere Rhetoriker und Philosophen übersetzen Shakespeare und Goethe so gut wie Virgil und Horaz und viel besser als Sophokles und Demosthenes. Aber ich wiederhole es: wir können uns nicht damit begnügen, diesen ersten Grad zu erreichen, der von allem am wenigsten schwer ist. Man muß weiter streben und die Schüler dahin bringen, daß sie die fremde Sprache zum wenigsten richtig schreiben; hat man dieses Ziel erreicht, so ist unsere Aufgabe noch nicht zu Ende: der Schüler muß sprechen und darnach diejenigen verstehen, welche die fremde Sprache sprechen. Dabei sind sehr viel Schwierigkeiten zu über-

winden; darin liegt auch der Grund, aus welchem die Lehrer der neueren Sprachen viel Zeit, die ernste amtliche Anerkennung ihres Unterrichtes und die energische Unterstützung der Vorsteher unserer höheren Schulen brauchen, wenn sie die Schüler zu dem erstrebten Ziele führen sollen.

4.

Ein Argument macht man unaufhörlich geltend, daß das Französische aus dem Lateinischen hervorgegangen sei, folglich hat es mit diesem eine nähere Verwandtschaft als mit irgend einer modernen Sprache. Das ist wahr. Indessen gibt es zwischen den lebenden Sprachen gewisse Verwandschaften, die zwischen dieser und den toten Sprachen nicht existieren. Die modernen Sprachen haben ihren spezifischen Charakter; sie haben sich wie die alten nach den Bedürfnissen der Völker gebildet, die sie sprechen, indem sie schrittweise der intellektuellen Entwicklung dieser Völker folgten. Warum sind sie mehr analytisch als synthetisch? Weil die moderne Welt wissenschaftlich und mithin analytisch gestaltet ist, und die Sprachen drücken diese Richtung des Denkens aus. Es gibt also hier schon unter den gegenwärtigen Sprachen ein gemeinsames Band von höherer Ordnung, welches unsere Betrachtung verdient. Faßt man nur die Worte ins Auge, so findet man, daß das Französische aus dem Griechischen und Lateinischen gebildet ist; aber die Syntax, die geistige Seite der Idiome, bietet sehr viele den lebenden Sprachen gemeinsame Merkmale dar. Um nur die Formen zu betrachten, unter denen sie in der Rede auftreten, so haben die Wörter selbst einige Ähnlichkeit in den nahe an einander grenzenden Sprachen. So erklärt es sich aus der analytischen Tendenz der modernen Sprache, daß man schon seit langer Zeit nur noch Verben mit unveränderlicher Wurzel bildet. Im Französischen ist die Deklination verschwunden, im Englischen hat sie nur ein einziges Zeichen behalten; selbst im Deutschen sind mit Ausnahme des „s“ und „en“ im Genitiv des Singularis die Endungen nichts weiter als Zeichen für den Pluralis. Zur Bildung der zusammengesetzten Zeitformen bedienen sich alle

modernen Sprachen desselben Mittels. Wieviel Ähnlichkeiten dieser Art könnte man noch zusammenstellen. Aber das wäre vergleichende Grammatik: und dies würde uns zu weit von unserem Ziele entfernen.

5.

Einen andern Punkt dürfen wir nicht mit Stillschweigen übergehen. Die moderne Gesellschaft ist in ihren Grundlagen demokratisch: und die Demokratie hat ihre Interpreten in den großen Denkern der Neuzeit. Man kann in den Litteraturdenkmälern des Altertums suchen, so viel man will, man wird die Achtung vor und die Liebe zu dem Volke nicht in ihnen finden. Die edlen Gefühle, welche die Menge beherrschen, haben erst in den Meisterwerken der neueren Zeit ihren wahren Ausdruck gefunden. Die antiken Dichter besingen Könige und Helden. Shakespeare, Molière und Goethe aber haben uns gezeigt, welchen Wert der Mensch auch ohne alle äußern Vorzüge wie Titel, Vermögen und Ansehen hat; sie lehren uns, die Tugend im Arbeitskleid zu lieben, das Laster im Königsmantel zu verabscheuen. Man verzeihe uns diese Beharrlichkeit in der Verteidigung unserer Ansicht: wir vertreten eine Sache, die noch lange nicht gewonnen ist.

Man sehe das Volk in Shakespeares Dramen an: Welcher Geist! Welche Anmut! Welch harmlose, frische Heiterkeit! Welch tiefes Gefühl für Recht und Gesetz! Man lese Goethes „Hermann und Dorothea“: wer sind die Helden, die der Dichter gewählt hat? Ein Gastwirt, dessen Frau und Sohn, ein Pfarrer und Apotheker, endlich Dorothea, ein junges Mädchen, ja ich könnte sagen — eine Magd. Was ist der Hintergrund des Gemäldes? Die französische Revolution, der größte, erhabenste Kampf, von welchem die Geschichte erzählt.

Sind diese Personen und Ereignisse weniger interessant als die der „Ilias“ und „Aeneïde“. In demselben Sinne sagt Goethe, er brauche keinen Achilles, keinen Agamemnon, keine Klytämnestra; er blicke um sich, und wo ihm ein edles Herz, eine für das Schöne empfängliche Seele, ein edelmütiger Charakter

begegne, da habe er seinen Helden gefunden, der ihm der Dichtung würdig erscheine, gleichviel, ob er reich oder arm, eines Fürsten oder Bauern Sohn, ob es eine Herrscherin oder eine Dienerin sei.

Nach seinen schönsten Werken kann man annehmen, daß er die aus dem Volke hervorgegangenen Helden am meisten liebte. Mieding, der Kunsttischler und Maschinist des Theaters stirbt, und Goethe dichtet auf dessen Tod eine seiner schönsten Elegien, „Miedings Tod“. — Im Jahre 1797 erfährt er während seines Aufenthaltes in der Schweiz, daß eine junge Schauspielerin von Weimar einen jähen Tod gefunden hat: sogleich schreibt er das wunderbar ergreifende Gedicht „Euphrosyne“ Während seiner langen Dichterlaufbahn hat er keinen ähnlichen Accord gefunden, um die großen Menschen zu besingen, die er dahinsinken sah. Ist es nicht ein moderner Schriftsteller, welcher gesagt hat: „Was wir die untere Volksklasse nennen, ist für Gott gewiß die höchste! Wie versteht sie es, sich zu beschränken, zu leiden, mit wenig sich zu begnügen, Geduld zu üben, zu entsagen und jetzt und immerdar sich zu geduldeu!“

Solche Dichter, solche Werke eignen sich meiner Ansicht nach vortrefflich für unsere Schulen! Sie zu lesen, um nur Redensarten und Satzwendungen aus ihnen zu lernen, wäre wahrhaftig eine Entweihung!

Selbst die Moral tritt in der neueren Dichtung reiner hervor als in der antiken. Das antike Drama machte alles vom Schicksal abhängig; dieses Schicksal opfert eine Iphigenia, versenkt einen Oedipus in ein Meer von Verbrechen und Unglück. — Die Opfer des neueren Dramas sind nicht so schuldlos wie Iphigenia und Oedipus; sie flößen uns ohne Zweifel Mitleid wie Furcht ein, aber das unabänderliche Gesetz der Gerechtigkeit wird nicht verletzt, weil die Katastrophe durch die Schuld des Helden herbeigeführt wird. Das blinde Schicksal wird der Gerechtigkeit der menschlichen Verantwortlichkeit untergeordnet.

So sinkt Macbeth von Stufe zu Stufe, weil er einer krankhaften Ehrsucht nachgibt. Eine verworfene Hexe raunt

ihm ins Ohr: „Du wirst König werden!“ Von diesem Augenblicke an vergißt er alle seine Pflichten, alle Wohlthaten, die er von seinem König erhalten hat, er denkt nur an die Weissagung der Hexe. Aber was ist diese Weissagung? Ein böser Gedanke, der sich in das Herz eines schwachen unersättlichen Menschen einschleicht. Statt diese Giftkeime zu ersticken, nährt sie Macbeth; er teilt seiner Frau seine Gedanken mit, und bei ihr schlagen sie noch tiefere Wurzeln. Mit einem Worte: er selbst ist die Ursache seines Unterganges, und wenn er fällt, so wissen wir, warum.

Margaretha in Goethes „Faust“ ist eine rührende Gestalt, die uns schon viel Thränen entlockt hat. Doch auch sie hat ihr unglückliches Ende verschuldet. Das Geschmeide, welches der Versucher in ihr Zimmer legt, macht sie freudetrunken, das erste Mal siegt ihr Pflichtgefühl, sie übergibt es zitternd ihrer Mutter: und sie ist gerettet. Der Dämon verdoppelt seine Bemühungen, er bringt einen zweiten, noch schöneren Schmuck; das arme Mädchen hat nicht mehr die Kraft, zu widerstehen. Die Eitelkeit siegt und entringt ihr den Ausruf: „Ach! wir Armen!“ Statt sich abermals der Mutter anzuvertrauen, wendet sie sich an ihre Nachbarin, eine schlechte Ratgeberin: Jetzt ist sie verloren. Dieser erste Fehltritt zieht alle übrigen nach sich: er stürzt die Unglückliche in Schande, Gefängnis und Tod.

Wenn uns Gretchens Schicksal tief erschüttert, so verwirrt es doch nicht das dem Menschen angeborene Gerechtigkeitsgefühl. Der Moral wird Genüge geleistet, und die Lehre ist bewundernswert in Bezug auf Dichtung und Wahrheit. Im „Faust“ liegt eine überaus bewundernswerte Lebensweisheit. Im ersten Teil wird der Held, der sich zügellos seinen Leidenschaften hingibt, der Sklave des Bösen: im zweiten Teile triumphiert er über diesen, weil er über sich selbst triumphiert. Verhält es sich ebenso, wenn wir das beklagenswerte Schicksal des Oedipus und der Iphigenia lesen?

Die Gefühle selbst gestalten sich verschieden in den verschiedenen Entwicklungsepochen der Menschheit. Hier treten sie schwächer auf, dort sind sie mehr entwickelt und haben größere

Intensivität. Das sittliche Bewußtsein ist dem Menschen angeboren: jede Zeit hat es gekannt und zur Darstellung gebracht; doch macht es sich in der Neuzeit mit größerer Lebhaftigkeit geltend als bei den Alten, und unsere Dichter haben es ergreifender oder wenigstens häufiger geschildert als die Dichter des Altertums. Ohne von den Werken auszugehen, die ich citiert habe, genügt es, an den Geist Bancos, an die Blutflecken Lady Macbeths und an Margaretha zu erinnern, die bewußtlos niedersinkt, da ihr der böse Geist ihre Schuld vorwirft. Was bedeuten diese furchtbaren Scenen anderes als die Macht des Schuldbewußtseins, welches keinen Frevler verschont? Ich halte hier inne. Zur Begründung meines Satzes könnte ich alle Meisterwerke der modernen Sprachen citieren.

Nur noch folgende Hypothese sei mir auszusprechen gestattet. Alle Werke der antiken Litteratur sowie der modernen Sprachen seien auf einem und demselben Schiffe aufgehäuft. Es bricht ein Sturm los. Der Steuermann erklärt, man müsse einen Teil der Ladung über Bord werfen: entweder alle antiken oder alle modernen Werke. Zu welchem Opfer soll man sich entschließen? Hier wie dort Verlust, — aber welches wäre der am meisten beklagenswerte, der ganz unersetzliche Verlust für die Menschheit? Ich frage nicht diejenigen, welche denken wie ich, sondern ich wende mich an die glühendsten Vertreter des Antiquitätskultus und rufe ihnen zu: Antwortet, wählt, entscheidet! —

Zum Schluß ein Bekenntnis: Als ich diese Zeilen durchlas, flüsterte mir eine Stimme ins Ohr: „Was willst du beginnen? Wozu diese Schrift? Zu welchem Zwecke? Wer verlangt sie? Wer wird sie lesen? Die wenigen Leser, die sie findet, werden dich des litterarischen Vandalismus beschuldigen! Und was noch wichtiger ist: du wirst vielleicht, ohne irgend einem Menschen zu nützen, edle Herzen und deine Freunde verletzen!“ Der Rat erschien mir weise: ich wollte diese Blätter dem Feuer übergeben. In demselben Augenblicke, — welcher Wahn! — trat vor mir die ganze Phalanx der Autoren auf, die während der letzten fünfzehn Jahrhunderte die Welt durch

ihre Schriften erfreut, aufgeklärt und gebildet haben: Ulfilas, Karl der Große, die tapfern Ritter des Mittelalters im Harnisch von Eisen und Poesie, Dante, Luther, Galilei, Rabelais, Montaigne, Shakespeare, Bacon, Pascal, Descartes, Corneille, Molière, Boileau, Fénelon, Mme de Sévigné, das Urbild weiblicher Anmut und Genialität, Voltaire, Kant, Goethe, Schiller und Viktor Hugo, um nur den berühmtesten unter den Lebenden zu nennen: und ich glaubte ihren Ausruf zu vernehmen:

Er hat Recht! Er hat Recht!

III.

Die Enthüllungsfeier des Diesterweg-Denkmals in Moers am 7. Oktober 1882.

Von
Eduard Langenberg.

(Schluß.)

Gegen 2 Uhr ging es in festlichem Zuge unter Vorantritt der Musik zum Königlichen Hofe, wo mehr denn ein halbes Hundert Freunde, Verehrer und Schüler Diesterwegs um die Familie des verewigten Pädagogen sich vereinigten, um bei einem frohen Mahle dem Feste einen würdigen Schluß zu verleihen.

Den ersten Toast brachte der Vorsitzende des Komités in folgenden Worten auf Se. Majestät unsern Kaiser aus:

„Wenn nicht die Sterne lügen, und nicht alles trügt, so wird der deutschen Nation eine große Zukunft erblühn."

So sagte Diesterweg vor 40 Jahren.

Diese große Zukunft erblickte er zunächst in der Einheit Deutschlands. Er hat die Morgenröte derselben 1866 erschaut, nicht aber den hellen Tag 1871. Diesterweg, der nie die Freude am Vaterlande verloren, war durch und durch ein patriotischer Mann. Davon zeugen seine sämtlichen Schriften, besonders aber seine beiden pädagogischen Abhandlungen über „Patriotismus" und über „Deutsche Nationalerziehung".

Diesterweg pflegte unser deutsches Volk ein pädagogisches zu nennen,

und so kann es nicht fehlen, daß die deutsche Nationalerziehung seiner Zeit auf die Tagesordnung gesetzt werden wird, bis sie eine Gestalt gewonnen hat.

Unterdessen wollen wir uns der deutschen Einheit erfreuen und unserm König und Herrn, der uns diese Einheit geschaffen, ein dreifaches Hoch bringen. Se. Majestät, unser deutscher Kaiser Wilhelm, er lebe hoch!

Jubelnd und mit voller Begeisterung stimmte die Versammlung in das ausgebrachte Hoch ein, und stehend wurde die in den Festliedern gedruckte Kaiser-Hymne gesungen.

Den zweiten Toast brachte ein alter Schüler Diesterwegs, Herr Lehrer W. Neerforth aus Taar bei Crefeld aus:

„Setzt ihr nicht das Leben ein,
Nie wird euch das Leben gewonnen sein."

Diesterweg, mein Lehrer, hat sein Leben d. i. seine Überzeugungen, von dem, was er als das Gute, Wahre und Schöne erkannt, eingesetzt. Es galt ihm ideales Streben zu erwecken und die Begeisterung für unsern Lehrerberuf hervorzurufen und zu erhalten, aber auch die materielle Besserstellung des Lehrerstandes zu erringen.

Wir haben unserm Direktor Diesterweg ein Denkmal der Liebe und Dankbarkeit errichtet. Möge es Licht und Leben und Freiheit predigen von Kind zu Kindeskind — bis zu den fernsten Zeiten.

Gerührt sind wir, daß wir hier die Familie unsers hochverehrten Lehrers und Freundes so zahlreich unter uns sehen. Wahrlich, sie sind nicht gekommen, um sich in dem Ruhm ihres großen Vaters zu sonnen und Ehre und Dank einzuernten, sondern sie sind gekommen, um auch ihrerseits ihre Verehrung und Liebe auf den Dankaltar zu legen.

Möge denn der Stammbaum Diesterwegs noch lange grünen und blühen, und noch viele der Nachkommen den Namen Diesterweg segnen! Die Familie Diesterwegs, sie lebe hoch!"

Darauf folgte der Gesang Nummer 2 der Festlieder, verfaßt von Herrn W. Henckell: „Wir haben heut Morgen ein Standbild geschaut." u. s. w.

Dankend erwiderte darauf Herr Sanitätsrat Dr. Karl Diesterweg mit folgenden Worten:

Liebe Festgenossen!

Als zweiter Sohn Diesterwegs erlaube ich mir das Wort zu ergreifen, um im Namen meiner noch lebenden fünf Geschwister sowie

aller übrigen Verwandten für den uns soeben ausgebrachten Gruß herzlich zu danken und ganz besonders noch einmal den Herren unseren Dank auszusprechen, welche sich als Mitglieder des Komitées um das Zustandekommen des schönen Denkmals verdient gemacht haben. Dieses Denkmal in Erz wird dem vorübergehenden Wanderer zurufen: „Siehe, hier ist ein Zeichen aufgerichtet, daß in den Herzen deutscher Männer der Dank nie erlischt, den sie gegen ihre Lehrer und Bildner empfinden.“ Während diese Männer als Knaben in den um ihre Ausbildung eifrig bemühten Lehrern vielleicht nur ihre strengen Despoten, ihre Mahner, Züchtiger erblickten, sind, wenn sie zu Männern herangereift sind, ihre Herzen voll des innigsten Dankes gegen dieselben. Ich habe vor einigen Jahren eine schöne Säkularfeier der Anstalt mitgemacht, der ich meine hauptsächliche Bildung verdanke, und es war mir erhebend zu sehen, daß der Hauptzug, der durch die Festgenossen ging, die Hauptveranlassung zum zahlreichen Erscheinen der alten Schüler die war, ihre alten Lehrer noch einmal wiederzusehn, ihnen mit feuchtem Auge den innigsten Dank darzubringen für alle unendliche Sorgfalt und Mühe, die sie auf ihre Erziehung und Bildung verwandt hatten. Die ehemaligen Schüler meines lieben Vaters, von denen zu unserer großen Freude noch eine Anzahl im Silberhaar hier versammelt ist, danken demselben für sein rastloses Mühen um ihre Ausbildung; die Lehrer Deutschlands für seine endlosen und auch von Erfolg gekrönten Bemühungen, die materielle Lage der Lehrer zu verbessern. Er hatte sehr richtig erkannt, daß ein Lehrer, dessen materielle Not so groß ist, daß er täglich mit Sorgen erfüllt ist, wie er die Seinigen ernähren und vor bitterer Not schützen solle, keinen Sinn, keine Zeit haben konnte, sich geistig fortzubilden. Daher seine vielfachen, gesegneten Bemühungen, das Einkommen der Lehrer zu verbessern. Daher aber auch der Dank der Lehrer gegen ihn.

Wenn sich aber, hochgeehrte Festgenossen, in diesem Denkmal der Dank ausspricht für alles, was mein lieber Vater der Lehrerwelt und der Menschheit gewesen ist, so muß es für mich eine große Freude sein, den Männern, die diesem Dankgefühl Gestalt gegeben haben und für die Errichtung des Denkmals in Aufopferung und Liebe thätig gewesen sind, im Namen unserer Familie nochmals herzlich zu danken. Die Herren Komité-Mitglieder, sie leben hoch! hoch! hoch!

Nun erhob sich Herr Dr. G. Diesterweg, Stadtschulinspektor in Berlin, und sprach folgendes:

Meine Damen und Herren!

Nicht selten geschieht es, daß Personen, die uns in der Jugend verehrungswürdig erschienen, an Wert uns verlieren, je älter wir werden,

je mehr wir „Menschen und Städte haben kennen lernen". Umsomehr befriedigt es uns, wenn das Gegenteil stattfindet; wenn dasjenige, was uns von früher trefflich und erhebend erschien, auch dem geübteren Auge und dem erprobteren Urteile stand hält. Wahrhaft herzerhebend aber ist es, wenn die Gemeinschaft der Menschen, von der wir den ersten nachhaltigen Eindruck empfangen haben, wenn das Land, das unsere Jugend genährt, wenn eine Stadt, die in ihren schmucken Gebäuden, in ihrer sorgsam gepflegten Umgebung, in dem sicheren ehrenfesten Auftreten ihrer Bewohner, in ihren der Erziehung, der Rechtspflege, der Verwaltung gewidmeten Instituten die erste Anschauung eines echt deutschen bürgerlichen Gemeinwesens uns vermittelt hat, auch in späteren Jahren uns erhebende Eindrücke bietet, und die Sinnesweise ihrer Bürger den Grundzügen der von uns selbst gewonnenen Lebensauffassung begegnet.

In dieser Gemütsverfassung, meine Damen und Herren, befinde ich mich dem städtischen Gemeinwesen gegenüber, das uns heute so gastlich und festlich aufgenommen hat; und ich bin den Herren von Herzen dankbar, die mich aufgefordert haben, in einigen Worten der Verdienste der Stadt Moers und seiner Obrigkeit um uns, unser Fest und unsere Bestrebungen zu gedenken.

Verehrte Anwesende! es war eine glückliche Fügung, daß die Königliche Staatsregierung im Jahre 1820 gerade an dieser Stelle ein Volksschullehrerseminar zu errichten unternahm. Noch zitterte in dem Kerne der preußischen Verwaltung die Erfahrung nach, die in schwerer Zeit gewonnen war. Wenn ein preußisches Bürgertum einst hohnlachend den Staat Friedrichs des Großen hatte zusammenbrechen, wenn man vor kurzem noch den fränkischen Adler auch über diesen Gauen hatte kreisen sehen, sollte nunmehr ein Bürgertum herangebildet werden, dessen loyaler Sinn sich paaren würde mit kraftvoller Selbstthätigkeit und patriotischem Gemeinsinn. Und zur Weckung dieses Sinnes ward an diese Stelle Adolph Diesterweg berufen. Wie sein ganzes Erziehungsprinzip darauf hinauslief, die Lehrer und durch ihre Vermittelung die Bevölkerung zur Selbstthätigkeit zu erregen und ihr Trachten mit voller Energie auf das Ideale zu richten, wie er weit über dieses niederrheinische Gebiet hinaus nach Alldeutschland hinein gewirkt hat, ist bekannt. Aber er fand hier auch den günstigen Boden.

Meine Damen und Herren von außerhalb! lernen Sie das Volk der Grafschaft Moers kennen! Kernig und wacker ist der Menschenschlag, der hier wohnt; sein Fleiß ringt dem nicht kargen Boden guten Ertrag ab; und vom Morgen früh bis zum Abend spät müht Bürger und Bauer sich redlich, um den soliden Wohlstand zu mehren. Die Bildungsinstitute, die Pfarreien, die Männer des Gerichts, der Verwaltung, der Gesundheitspflege haben dahin gewirkt, daß die Bewohner der Grafschaft Moers Bildung und Wissen ehren und schätzen; und ihr offener Sinn

kommt diesen Anregungen verständnisvoll entgegen. Seit 150 Jahren haben die Grafschafter die Schlachten der Könige von Preußen schlagen helfen, und im Frieden wie im Kriege haben sie durch loyale Treue und Opferwilligkeit sich hervorgethan. Davon weiß auch die heimische Poesie manch Lied zu singen; und ihr Dichler K. Schultze würde heute unsern Kreis zieren, wenn er noch unter den Lebenden weilte. Und was alle diese Tugenden der Eigenart Ad. Diesterwegs kongenial stempelte, das war die selbständige, offene, freisinnige Art, die in der Bewohnerschaft dieses Stück Landes von alters her gegründet war: Die Grafschaft liegt hart an der Grenze des Gebietes, wo der starre Ultramontanismus die Seelen knechtet, aber der Geist der alten Lehnsherren dieses Landes, der Oranier, die ihr Volk gegen religiöse und staatliche Despotie einst glorreich zum Siege führten und den brandenburgischen Landen eine vielgepriesene Landesmutter gaben, hat sich hier noch erhalten und führt die Sache der religiösen und politischen Freiheit. Daß auch die heutige Generation und die gegenwärtigen Führer der Bürgerschaft diese historische Eigenart bewahren, das haben wir selbst erlebt.

Verehrte Anwesende! es gab eine Stunde der Entmutigung unserm Unternehmen gegenüber, als manche an dem Gelingen des heute so schön vollzogenen Werkes fast verzagten: die Zeitverhältnisse seien zu wenig günstig. Und wissen Sie, was alle aufs neue belebt und mit froher Zuversicht erfüllt hat? Das war die Kunde: daß die Stadtbehörde von Moers laut Beschluß vom 8. Febr. d. J. in den dem Seminargebäude gegenüberliegenden Anlagen dem zu errichtenden Denkmal einen Platz gewährt habe und dasselbe in ihren Schutz nehmen werde. Dann haben die Oberhäupter der Stadt mit angesehenen Bürgern das Lokalkomité gebildet und mit warmem Herzen, mit weisem Rat und kräftiger That das Werk der Vollendung entgegengeführt.

Meine Damen und Herren! für das alles geziemt es sich, der Stadt Moers, ihren Bürgern und ihren würdigen Vertretern unsern herzlichen, tiefempfundenen Dank auszusprechen, und zum Zeichen dessen bitte ich Sie, sich zu erheben und die Gläser klingen zu lassen auf das Wohl und fernere Gedeihen der Stadt Moers und ihrer Verwaltung. Ein Hoch der Stadt Moers!

Nachdem die Versammlung darauf das Lied des Dichters von Moers, Karl Schultze, gesungen, hielt Herr W. Henckell folgende, tief zu Herzen dringende Ansprache:

Hochverehrte Festgenossen!

Es ist mir der Auftrag geworden, den freundlichen Gruß, den der geehrte Vorredner der Stadt Moers gebracht hat, in meiner Eigenschaft

als erster Beigeordneter zu beantworten. Gestatten Sie mir, daß ich dieser Eigenschaft noch eine andere hinzufüge, welche es mir ermöglicht, meine Antwort noch freundlicher und herzlicher zu gestalten, ich meine die Eigenschaft als Sohn eines der ältesten Schüler Diesterwegs, als der Sohn eines Mannes, dem es nicht vergönnt gewesen ist, den heutigen Tag zu erleben, der, wenn er heute unter uns sein könnte, mit ganzer Seele dabei sein und unsere Festfreude teilen würde. Wenn für die innigen Beziehungen, in welchen A. Diesterweg zu seinen Schülern gestanden, noch ein Beweis erbracht werden müßte, so würde ich in der Lage sein, diesen Beweis vollgültig erbringen zu können; hat doch das Bildnis A. Diesterwegs 30 Jahre lang über dem Arbeitstische meines Vaters gehangen, und wenn wir Kinder ihn gefragt: Vater, wer war der Mann? so hat er uns mit leuchtendem Auge erzählt von dem schönen Aufenthalt in Moers, von dem erhebenden Unterricht, den er bei dem großen Meister genossen. Wenn wir von A. Diesterweg weiter nichts wüßten, nichts kennten, als die Liebe, die er gesäet, und die Verehrung, welche er geerntet, so müßten wir ihn schon deshalb für einen der größten Lehrer seines Jahrhunderts halten. — Das Häuflein seiner Schüler ist sehr zusammengeschmolzen, die große Mehrzahl ist den Weg gegangen, von dem man nicht zurückkehrt — ich glaube, ich darf es mir erlauben, Ihnen heute auch von den Toten zu reden, ich darf es mir herausnehmen, heute an dem Festtage, Ihnen einen Gruß zu bringen all der heimgegangenen Schüler Diesterwegs, wenn dieser Gruß auch zu kommen scheint aus dunkler Grabesnacht; wenn er klingt wie eine Botschaft der Toten an die Lebendigen, so wird es Ihnen doch kein unwillkommner Gruß sein. Wenn es den heimgegangenen Schülern Diesterwegs heute vergönnt ist niederzuschauen aus lichten Höhen auf uns und unser Tagewerk, so wird es ein freundlicher Blick sein, den sie uns zusenden, sind wir doch ihrer Zustimmung gewiß. Daß wir uns aber der Zustimmung derer versichert halten dürfen, welche, nicht mehr gebunden an Zeit und Raum, erhaben dastehen über allen Erbärmlichkeiten unseres irdischen Daseins, das ist ein Gedanke, der unserem Feste die höchste Weihe verleiht. — Doch nicht nur von den Toten wollte ich Ihnen sprechen, mögen sie ruhen in Frieden. Habe ich Ihnen doch noch eine andere Botschaft zu überbringen, einen Gruß von den Lebenden. Der geehrte Herr Vorredner hat soeben in so freundlicher Weise der Stadt Moers gedacht, daß ich nicht umhin kann, ihm den freundlichsten Dank im Namen der Stadt auszusprechen. Mit Bezug auf das Verhältnis, in welches die Stadt Moers zu dem Denkmal tritt, habe ich den Worten, welche mein Freund der Herr Bürgermeister Kautz, heute Morgen bei Übernahme desselben gesprochen, nichts mehr hinzuzufügen; dankbar nehmen wir das Denkmal an und versprechen, ihm Schutz und Schirm angedeihen zu lassen für alle Zeiten, wir versprechen aber auch, niemals diejenigen zu vergessen,

welche uns dieses Geschenk gemacht haben, das sind in erster Linie die Schüler Diesterwegs. Möchte denselben ein freundlicher Lebensabend beschieden sein! Das ist der Gruß, den ich ihnen im Namen der Stadt Moers heute zurufe. Und nun, meine verehrten Festgenossen, bitte ich Sie, mit mir Ihre Gläser zu erheben und dieselben zu leeren auf das Wohl aller noch lebenden Schüler Diesterwegs*. Sie leben hoch!!

Nach diesen von dem Komité festgestellten Toasten trat eine Pause ein, während welcher noch einige Festlieder gesungen wurden.

Es galt nun für den Vorsitzenden, sich der vielen Schriftstücke und Telegramme zu entledigen, die bei ihm eingelaufen waren. Indem er dies ankündigte, sprach er die Hoffnung aus, daß unterdessen ein von ihm verfaßtes Rechenstück, welches er gedruckt jedem Festgenossen übergab, von allen Anwesenden gelöst würde.

Das Rechenstück lautet:

Eins fehlt uns noch,
Das Allerbest':
Ein Rechenstück
Zum heut'gen Fest.

Denn Diesterweg,
Der war bekannt
Als Rechenheld
Im ganzen Land.

Und von ihm lernt
Man Weg und Steg,
Drum hieß es bald:
Dies ist der Weg.

Im Alphabet
Zwei Lettern sind,
Die suche mir,
Wer's kann, geschwind.

Die Lettern all'
Mußt du versehn
Mit Ziffern dir
Von 1 bis 10.**

Nun gib wohl acht,
Was tritt heraus,
Doch rechne erst
Zwei Zahlen aus.

---

* Es leben von den Schülern Diesterwegs nur noch einige 30. Die Mehrzahl derselben war durch Alter 2c. verhindert, an dem Feste teil zu nehmen, und wenn auch viele bei der freudigen Einreichung ihrer Beiträge im Laufe des Sommers kund gaben, daß sie zum Feste kommen würden, so fühlten sie sich doch später dazu außer stande. Außer dem Vorsitzenden waren zugegen: Daniels aus Styrun, Beling aus Hellenthal i. d. Eifel, Neerforth aus Taar bei Crefeld, Wolfertz aus Dorp bei Solingen, vom Bergh aus Kaldenkirchen, Backhaus aus M. Gladbach.
E. L.

** Also a = 1, b = 2, c = 3, d = 4, e = 5 2c.

Die stell dann hin,
Und sieh, du hast
Den Mann des Tags
Als Zahl gefaßt.

Die Zahlen sind,
Das sag ich dir,
Genau um drei
Verschieden hier.

Kubierst du sie,
Dann stellt sich ein
Die Differenz
Von 7 × 9.*

Das Rechenstück
Liegt nah und fern,
Doch also liebt's
Der Meister gern.

Drum, wer es löst
Zum guten Schluß:
Dem ruf' ich's zu
Als Abschiedsgruß.

Während einzelne sich noch mit der Prüfung des Rechenstückes beschäftigten, sprach der Vorsitzende sein Bedauern aus, daß von den drei geladenen Ehrengästen nur Herr Seminardirektor Paasche erschienen sei. Herr Musiklehrer Eickhoff sei durch Krankheit, und Herr Direktor Zahn durch ein Familienfest verhindert, dem Feste beiwohnen zu können; indessen wünscht Herr Direktor Zahn dem Feste „den besten Verlauf und hofft, daß aus demselben ein bleibender Segen für die ganze große deutsche Schulgemeinde hervorgehe."

Schriftstücke.

An
das verehrliche Komité für die Enthüllung des Diesterweg-Denkmals
zu Moers.

In Anerkennung der bleibenden und hohen Verdienste, die sich der verewigte Seminardirektor Diesterweg um die Heranbildung eines tüchtigen Lehrstandes erworben hat, benutzen wir, die Vertreter seiner Vaterstadt, die uns durch die Teilnahme seines Neffen, des Herrn Kommerzienrats Kreutz von hier, gebotene Gelegenheit, um zu dem schönen Feste der Enthüllung des dem Gefeierten errichteten Denkmals dem Festkomité und den Bewohnern von Moers unseren verbindlichsten Dank für die dem Sohne unserer Stadt damit gezollte Ehrenbezeugung darzubringen. Wie an seinem hiesigen Geburtshause eine Marmortafel das Andenken daran wach hält, daß in Siegen der berühmte Lehrer das Licht der Welt erblickt

* Irrtümlich in dem abgegebenen Exemplar 7 + 9 gesetzt.

und seine Jugend verlebt hat,* so wird das ihm in Moers in dankbarer Liebe gewidmete Denkmal der Nachwelt anzeigen, daß der große Pädagoge sich dort durch seine Wirksamkeit im Mannesalter vor vielen hervorgethan hat. Möchte sein Geist unter allen noch kommenden Generationen von Pädagogen stets lebendig bleiben!

Siegen, den 3. Oktober 1882.

Der Magistrat der Stadt Siegen.
Delius, Holzklau, Spruth, Oechelhäuser, Klein, Lübeck.

Den wackeren Männern, welche den Pädagogen Diesterweg, den würdigen Jünger Pestalozzis, den edlen Lehrer deutscher Lehrer, den unerschrockenen Kämpfer für Wahrheit, Recht und Freiheit ehren und ihm durch Errichtung eines Denkmals ihre Dankbarkeit beweisen, den würdigen Epigonen Diesterwegs bringt ein dreifach donnernd Hoch!

der Lehrerverein „Diesterweg“ in Wien.

Johann Wawrzyk, Obmann. — Alois Mikusch, Schriftführer.

Berlin, den 5. Oktober 1882.

Hochgeehrter Herr!

Als ich Sie in der vergangenen Woche bat, uns zu dem bevorstehenden Feste zwei Couverts gütigst belegen zu wollen, hoffte ich immer noch, daß der Zustand meines schon längere Zeit leidenden Mannes sich bis heute soweit bessern würde, daß wir die so lange gewünschte Reise nach dem lieben Moers unternehmen könnten. Leider aber sehen wir uns in dieser Hoffnung getäuscht. Der Arzt hat gestern, nach nochmaliger eingehender Besprechung, dem Patienten die immerhin anstrengende Fahrt, namentlich aber längeren Aufenthalt in der Luft untersagt, und so müssen wir traurigen Herzens zurück bleiben. Wie traurig — drücken Worte nicht aus; auf die Anwesenheit bei so erhebenden Momenten verzichten zu müssen, ist sehr schmerzlich. Ich erlaube mir nun an Sie, hochgeehrter Herr, die ergebene Bitte, den gleichzeitig mit diesen Zeilen abgehenden Lorbeerkranz bei der Enthüllungsfeier auf irgend eine Ihnen passend erscheinende Weise zu placieren, damit wenigstens irgend ein kleines Erinnerungszeichen von uns dort sein möchte, wo unsere Gedanken in jener Stunde mit den Gefühlen wärmsten Dankes wie innigster Ver-

* Durch Herrn Dr. med. Heinrich Diesterweg aus Siegen, der dieses Schreiben übergab, erhielt das Komité zugleich 3 photographische Abbildungen des Geburtshauses von A. Diesterweg.

ehrung und Liebe weilen werden. Möchten recht günstige Umstände sich vereinigen, Ihnen allen, die Sie mit so viel aufopferndem Interesse geholfen haben, das nun fertige Werk herzustellen, das Fest auch wirklich zu einem solchen zu gestalten! Indem ich Sie schließlich noch bitte, uns all den geehrten Teilnehmern allerherzlichst empfehlen zu wollen, bin ich

Ihre dankbar ergebene
Marie Wiepracht,
geb. Diesterweg.

Mülheim a. Rh., 5. Oktober 1882.

Sehr geehrter Herr Henckell!

Mit großem Bedauern muß ich Ihnen zu erkennen geben, daß ich nicht in der Lage bin, unserem Diesterweg-Feste, auf das ich mich von Herzen gefreut hatte, am Samstag beiwohnen zu können. Mit dem Beginn dieser Woche bin ich von einem Übel befallen worden, von welchem mich alle mit Fleiß angewandten Mittel nicht befreit haben, und so muß ich leider der traurigen Notwendigkeit folgen, und mich von den Stätten der Freude und süßer Erinnerungen fern halten. Manches schöne Wort, das zu Ehren meines hochverehrten Lehrers und sehr werten Freundes gesprochen, werde ich also nicht hören; manchem ehemaligen lieben Mitschüler, mit dem ich zur Zeit mich gemeinsam freute, Zögling des berühmten Pädagogen zu sein, werde ich also die Hand nicht drücken; die trauliche gemütliche Stadt Moers mit ihren den Seminaristen lieb gewordenen Orten werde ich also nicht wieder sehen — das sind also wohl für mich den Alten, bald 78 jährigen, traurige Gedanken und Verzichtleistungen. Gleichwohl bin ich hoch erfreut, daß dem mit Recht gefeierten Mann, der in seinem Leben nie nach Ruhm und äußeren Ehren getrachtet, die Liebe und Verehrung der ganzen Lehrerwelt und die Achtung und Hochschätzung seiner lieben Mitbürger an den verschiedenen Orten seiner Wirksamkeit nie gefehlt haben. Mögen die Manen Diesterwegs dem jüngeren Lehrergeschlecht, das hinfüro das in Erz ausgeführte Bild täglich vor Augen hat, in seinem Streben und Arbeiten ein nachahmungsvolles Vorbild sein und den Vorsatz in ihm erzeugen, in dem Geiste Diesterwegs zu lehren, zu streben und zu arbeiten bis an das Ende seiner Tage!

Zum Schlusse von mir ein fröhliches Glückauf zu dem bevorstehenden Festtag!

Mit hochachtungsvollem Gruße zeichnet Ihr ganz ergebener
Fr. Wm. Blügel.

Festgruß von Ferd. Erbelen aus Essen.

Heut schlägt das Herz voll Wonn' und Lust!
Es flammt die Liebe in der Brust
Zu ihm, dem Teuern, hochgeehrt,
Der machtvoll schwang des Geistes Schwert.

Als Pädagog voll Ruhm und Glanz,
Schmückt ihn der schönste Lorbeerkranz!
Es jubeln tausend Stimmen laut:
Er hat am Wohl des Volks gebaut.

Und wie ein Stern, groß, licht und mild,
So strahlt entgegen uns sein Bild!
„Das war wohl eine Gloria,
Wenn einem der ins Auge sah."

Ein Blümlein bring' ich zu dem Kranz,
Den heut ihm windet voll und ganz
Der treuen Jünger große Schar; —
Sein Grab ist unser Herz fürwahr.

Bonn, den 4. Oktober 1882.

Geehrter Herr Langenberg!

Im Namen des Vorstandes des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens habe ich Sie zu bitten, als Zeichen der Hochachtung vor dem Lehrerwirken Diesterwegs am Tage der Enthüllung seines Denkmals in Moers einen Beitrag von 50 Mark zur Verwendung im Geiste der Feier anzunehmen und betreffenden Ortes dem Fest-Komité zu überreichen.

Der liberale Schulverein Rheinlands und Westfalens findet den Antrieb zu diesem Ausdruck seiner Teilnahme in dem Glauben, daß sein Wirken für die Sicherung und den Fortschritt der Schulbildung unseres Volkes dem Geiste Diesterwegs entspricht.

Diesterwegs pädagogisches Streben ging dahin, den jungen Menschen in Schule und Haus die Entwicklungsfreiheit für die eigenen Anlagen zu sichern und ihnen mit schonender Hilfe im Geiste Pestalozzis das rechte Geleit zu geben zur Erlangung des einem jeden möglichen Grades von Wissen und Können, um dadurch sein wahres Lebensglück zu begründen.

„Die Würde des Menschen und ihr wahres Wohl ist von ihrer Bildung wesentlich abhängig" — sagte Diesterweg. „Wo Wahrheit und Gerechtigkeit herrschen, da liebt man Licht und Bildung. Nur Unrecht, Betrug, Egoismus, Herrschsucht haben das Licht zu scheuen. — Wahre Bildung erhöht das Gefühl für Ordnung, Recht, Gesittetheit und Sitt-

lichkeit und macht reif für das höchste Gut jeder Nation „die Freiheit". — Der rohe Mensch dagegen muß durch Furcht im Zaume gehalten werden. Dummheit und Bosheit sind eng verbundene Geschwister. — Wer es daher mit dem Volke, dem er angehört, mit der Menschheit wohl meint, freue sich über jede Art des Fortschritts der Kultur und trage, so weit es an ihm ist, in seinem kleineren oder größeren Kreise bei zur Erhöhung derselben."

Diesterweg hat diesem seinem Ausspruche gemäß die leider auch heute noch vorhandene Furcht, daß unser Volk zu viel lernen könne, nicht gekannt. Seine Sache ging nur darauf, daß dem Volke das rechte Lernen recht dargeboten werde. Das zu erstrebende Wissen sollte dem Leben dienstbar bleiben und vor allem auch dazu dienen, im Menschen die religiös sittliche Kraft zu stärken, die ihn befähigen möchte, im Kampfe des Lebens je nach seiner Natur mit freier Selbstthätigkeit edle Lebensziele zu ergreifen. Und solch rechtes Wissen sollte überall recht gelehrt werden, mit der lebendigen Kraft selbst erworbener Erkenntnis und in Freiheit selbst geschulten Willens. — So lebte und lehrte Diesterweg selbst und in diesem Geiste bildete er ein Geschlecht von Lehrern und Schülern, die noch heute in seinem Sinne segensreich unter uns fortwirken.

Möge dieser Geist echter Freiheit der deutschen Schule niemals fehlen! — Und wenn es zeitweise scheinen sollte, als ob dieser Geist an Kraft abnehmen könnte, so wollen wir eines anderen Wortes Diesterwegs eingedenk bleiben, des Ausspruchs nämlich: — „Das Bild der Entwicklung der Menschheit ist keine gerade, sondern eine Spirallinie. Wenn es nur wirklich ein Fortschreiten ist! Daß es dieses im allgemeinen sei, davon überzeugt uns der Glaube an die Menschheit. Auch hier, wie überall macht der Glaube selig, denn er begeistert den Menschen." —

In dieser zuversichtlichen Hoffnung sucht auch der liberale Schulverein Rheinlands und Westfalens die Kraft seines Wirkens und bewahrt deshalb in seinem Kreise dem Vorkämpfer freier Schulentwicklung, Adolph Diesterweg, eine dankbare Verehrung.

Der Unterzeichnete bittet dieses Schreiben bei der Denkmalsfeier in geeigneter Weise zur Mitteilung zu bringen und sein Bedauern auszusprechen darüber, daß ihn als Vorsitzenden des hiesigen Wahlkomitês der Abgeordnetenwahl eine nicht anders zu berufende Versammlung von der Teilnahme an der Feier in Moers zurückhielt.

Hochachtungsvoll der Ihrige

Prof. Dr. Jürgen Bona Meyer.
Vorsitzender des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens.

Lübeck, den 1. Oktober 1882.

Teuerwerte Berufsgenossen!

Wie gern feierte ich mit Euch den Tag, der dem Altmeister Vater Diesterweg in Moers gewidmet wird, um aus Euerm Munde zu vernehmen, wie er unter Euch lebte und wirkte, die Ihr das Glück hattet, von ihm unmittelbar unterwiesen zu werden. Hat er doch viele tausende unseres Standes durch seine Schriften belehrt und begeistert! Hat er doch tausende und aber tausende durch seine Kämpfe gegen Vorurteil, Herrschsucht und Schlendrian von unwürdiger Knechtung befreit! Glühen doch über dem ganzen Erdball verbreitet alle, die in seinem Geiste leben und streben, für unsern heiligen Beruf als Bildner der Jugend! Entzünden doch noch fort und fort seine Schriften die Flamme der aufrichtigen Dankbarkeit für ihn, den seine Gegner zu verdächtigen und zu verkleinern nicht müde werden! Gelingt es doch einflußreichen Strebern zeitweilig, denen, die sich als seine Jünger freudig bekennen, ihr Wirken möglichst zu erschweren!

Nun der heutige Tag wird dazu beitragen, den Mut der Tapfern zu beleben, die wie er für Wahrheit und Gerechtigkeit kämpfen.

Ein Denkmal setzet Ihr ihm; ruchlose Hände können Erz und Stein zertrümmern, aber dauernder besteht das Denkmal, welches in der Brust jedes Lehrers errichtet wird, der die gehaltvollen Werke des Entschlafenen durchdenkt und sich durch Studium zu eigen macht.

So lange das geschieht, tritt jeder in Diesterwegs Geiste arbeitende Lehrer als lebendes Denkmal auf und verbreitet Segen im ganzen Volke, das in Tugend, Einsicht, Mut und Treue von Geschlecht zu Geschlecht Gott zur Ehre heranwächst!

Nehmt, teure Berufsgenossen, diese Worte als herzlichen Gruß zum heutigen Festtage. A. Meier.

Nach einer Pause, während welcher die Kapelle mehrere Pièccen vortrug, überreichte der Vorsitzende dem Herrn Seminardirektor Paasche die von ihm über Diesterweg verfaßten zwölf Schriften für die Seminar-Bibliothek in der Hoffnung auf eine freundliche Annahme derselben.

Herr Seminardirektor Paasche dankte für das schöne Geschenk und versprach, daß die Schriften nicht allein der Bibliothek des Seminars einverleibt werden sollten, um etwa bloß eine äußere Zierde derselben zu sein, sondern daß sie es sich im Seminar angelegen sein lassen würden, dieselben zu lesen und zu studieren. Sein Hoch galt dem Herausgeber der Schriften, Herrn E. Langenberg.

Von unterdessen eingelaufenen Telegrammen erwähnen wir folgende:

Festkomité Langenberg-Henckell-Moers!

Herrstein. Mit den treuen Verehrern Diesterwegs fühlt sich heute, sowie in Zukunft bei jeder Anerkennung und neuer Enthüllung Diesterwegscher Prinzipien harmonisch vereint

Lehrerverein Concordia, Fürstentum Birkenfeld. Eppler.*

Festvorstand Moers!

Berlin. Herzlichen Gruß den Festgenossen, die Diesterweg ein Denkmal der Verehrung weihten, und ein Hoch den Zöglingen des gefeierten Meisters, die ihren Schülern Vorbilder gewesen sind von christlicher Selbstveredlung und Pestalozzisch-Fröbelscher Hingabe an die Erziehung der Jugend. Diederichs.**

Diesterweg-Komité-Moers-Königlicher Hof!

Berlin. Den lieben Verwandten und Freunden, wie allen zu Moers versammelten Festgenossen unsern herzlichen Gruß.

Dr. Wieprecht und Frau.

Herrn Eduard Langenberg Moers!

Wiesbaden. Den Freunden ihres unvergeßlichen Vaters und Großvaters herzlichsten Dank und Gruß von der Familie

Thilo.

Diesterweg-Komité-Moers!

Halle. Als Enkel des Gefeierten drücke der Festversammlung freudigste Teilnahme und innigen Dank aus. Möge der Stadt Moers dieses Denkmal ebenso eine Zierde sein, wie es uns zur Freude und zum Stolz gereicht. Walther Diesterweg.

Der Herr Bürgermeister Kautz toastierte auf den unter uns weilenden ältesten Schüler Diesterwegs, den Herrn W. Beling aus Hellenthal in der Eifel, der zwar schon seit vielen Jahren das

---

* Eppler ist Lehrer in Herrstein. 22 Lehrer haben durch ihn einen Beitrag zum Denkmal gesandt.

** Aug. Diederichs war Diesterwegs Schüler in Berlin, und gründete später ein großartiges Institut in Genf.

industrielle Leben dem Schulleben vorgezogen hat, aber durch sein Erscheinen zum heutigen Feste bewiesen, daß er sich bewußt ist, den Impuls zum tüchtigen Wirken und ernsten Streben von dem Gefeierten des heutigen Tages empfangen zu haben.

Ihm folgte gleich darauf der Herr Rendant Eichholtz in Moers:

Wenn eben der Herr Bürgermeister Kautz in freundlicher Weise des ältesten Schülers Diesterwegs, der in unserer Festversammlung sich befindet, gedachte, so gestatten Sie mir, für die allerjüngsten Festteilnehmer Ihre Aufmerksamkeit für einen Augenblick in Anspruch zu nehmen. Wer heute Mittag auf dem Festplatze sich befand, dem ist es sicher nicht entgangen, daß zwei wackere Burschen zur rechten und zur linken Seite des noch verhüllten Denkmals mit Lorbeerkränzen standen und dieselben, nachdem die Hülle gefallen, an den Stufen desselben niederlegten. Es waren die Enkel unsers verdienstvollen Meisters, Söhne des ältesten Sohnes unsers Gefeierten! Ihnen war es vergönnt, Zeugen der Freude aber auch Zeugen der Dankbarkeit zu sein, mit welcher Schüler ihren Lehrer ehren. In ihren vor Freude strahlenden Augen sah man, daß sie sich des hehren Augenblicks bewußt waren, in welchem sie Kränze, gewunden aus Liebe und Dankbarkeit, an den Stufen des Denkmals ihres heimgegangenen Großvaters niederlegen durften. Möchten sie es daher nie vergessen, auch ihren Lehrern eine solche Dankbarkeit stets warm zu halten, möchten sie aber auch des Ausspruches ihres Großvaters sich stets erinnern: „der Mensch lebe im Ganzen, er strebe zum Ganzen!“ möchten sie es heute geloben, in ihrem Großvater das Vorbild zu sehen, dem nachzueifern ihre Lebensaufgabe sei. Dann wird der Name Diesterweg auch durch sie würdig vertreten sein. —

In dieser Hoffnung, verehrte Festteilnehmer, bringen wir den beiden Enkelsöhnen unsers heute Gefeierten ein Hoch!

Darauf erbat sich Herr Seminarlehrer A. Böhme aus Berlin das Wort:

Es ist heute von Herrn Langenberg angedeutet worden, wieviel Aufsätze, ich glaube 400, Diesterweg in seinen beiden Zeitschriften geliefert, und welche Fragen er mit besonderer Vorliebe behandelt habe. Fürchten Sie nicht, daß bei der Höhe, auf welcher unser Festmahl angelangt ist, ich Ihnen einen Vortrag aus den Rheinischen Blättern oder über diese halten will, ich beschränke mich auf den Titel: „Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht“. Diesterweg hat stets die im Unterrichte liegende erziehende Kraft betont, und ich meine Unterricht liegt auch

in jeder erziehlichen Einwirkung. Beide stehen in innigster Beziehung zu einander, können aber auch nach ihrer überwiegenden Wirkung getrennt gedacht werden. Den wesentlichen Einfluß auf die Erziehung des Kindes haben die Mütter. Und so durfte denn ein Fest, das dem Manne gilt, der viele Werke über „Erziehung und Unterricht“ gefüllt hat, der weiblichen Teilnehmer nicht entbehren. Wir erfreuten uns der Anwesenheit verehrter Damen bei der ernsten Feier, und bei unserer Tafelrunde erscheinen sie als zarte Blumen, die dem Kranze ihren rechten Schmuck verleihen. Freilich ist der Blumen Zahl nur eine geringe; aber wir zählen sie nicht, wir wägen sie nach ihrem Werte. Wir freuen uns der Damen aus der „Familie Diesterweg“; aber wir schätzen auch hoch die Anwesenheit der verehrten Damen aus dieser Stadt; wir preisen glücklich die Männer, denen es vergönnt ist, ihre Frauen an dem Feste teilnehmen zu sehen; wir bedauern, daß wir unsre „liebe Mutter“ daheim lassen mußten, die vielleicht mit den bei „Vaters“ Abwesenheit noch unbändigeren „Jungen“ ihre liebe Not hat. Darum gestatten Sie, verehrte Damen, daß ich in das Ihnen in erster Linie geltende Hoch auch unsere Frauen einschließe. Also die anwesenden wie die daheim gebliebenen Frauen, sie leben hoch!

Nach mehreren Musikstücken folgte der Toast des dritten Sohnes Diesterwegs, des Verlagsbuchhändlers Moritz Diesterweg aus Frankfurt a. M.

Es ist mir, hochgeehrte Festgenossen, eine besondere Freude, des verehrten Mannes zu gedenken, welcher heute an der Spitze des hiesigen Königlichen Seminars steht. Herr Direktor Paasche hat durch seine Gegenwart im Verein mit den Herren Seminarlehrern unser Fest beehrt, und durch die erhebenden Gesänge der Seminaristen ist dasselbe außerordentlich verschönert worden. Deshalb erfülle ich gewiß nur einen Wunsch aller Anwesenden, wenn ich auf das Wohl des Herrn Direktor Paasche und auf das fernere Gedeihen des Königlichen Seminars zu Moers ein Hoch ausbringe!

Zum Schlusse nahm Herr Sanitätsrat Dr. J. Diesterweg das Wort. Es sei, meinte er, unrecht, wenn wir hier nicht alle zum Worte kommen ließen, die sich daheim mit der heutigen Feier beschäftigt hätten und heute im Geiste unter uns seien. Er schlug deshalb vor, das Gedicht seines Schwiegersohnes, des Herrn Konrad Lehmann in Berlin, vorzutragen, welches auf einer den Lorbeerkranz zierenden Schleife abgedruckt war, und Fräulein Emilie Diesterweg aus Bonn entledigte sich mit Vergnügen des ihr gewordenen Auftrages und las:

Zum 7. Oktober 1882.

Dem Manne, der voll Geist und Kraft
Für unsres Volkes Wohl geschafft,
Der Gottvertrauen im Herzen trug,
Für Wahrheit stritt, gehaßt den Lug,
Der als ein freier, treuer Mann
In Lieb' dem König unterthan,
Dem die Berufspflicht höher stand,
Als Weib und Kind — wie er bekannt,
Der ganz gelebt der Menschheit Wohl,
Dem Mann gebührt des Dankes Zoll.
An Deinem Denkmal grüße ich —
Ein Mann des Volkes — Volksmann dich,
Und spende Dir den Lorbeerkranz,
Erfüllt von dem Gedanken ganz:
„Gut wird's um unser Deutschland stehn,
Wenn Deinen Geist wir siegen sehn!

Frau Pastor Schubring, geb. Diesterweg, aus Bonn trug darauf das Gedicht des Herrn Pfarrers Adolph Diesterweg in Kirn vor:

Den unsterblichen Manen Adolph Diesterwegs.

Wie die Sterne glühen am Himmelszelt
Im maßlosen Raum ohne Schranken,
So Diesterweg in seinem Haupt eine Welt
Barg sprühender, ew'ger Gedanken.
Und wohin sie blitzten in strahlendem Licht,
Entsendet vom schöpfrischen Meister,
Da zündeten sie, wie die Funken dicht,
Entflammend die lauschenden Geister.

Das war die wunderbar zaubrische Macht:
Wen er einmal berührt mit der Kohle,
Der ward elektrisch mit angefacht
Vom Scheitel bis zu der Sohle.
Und wen er getaucht in der Ideeen Flut,
Gleichviel ob die Alten, die Jungen,
Dem siedet begeistert das wallende Blut,
Er redet mit feurigen Zungen.

Denn all' seine Jünger=Reih'n sonder Zahl,
Die zur Fahne des Lichtes geschworen,
In der Brust sie nähren nur ein Ideal,
Das er in ihnen geboren:

Dem Volke zu bilden ein nervig Geschlecht
Von deutschen markigen Männern,
Die Lanzen führen für Wahrheit und Recht,
Gleich furchtlosen Kämpfern und Rennern.

Doch, wenn auch zur Sonne den steigenden Aar
Hintrugen des Genius Schwingen:
Doch ebenso lind das Gemüte ihm war,
Das Herz zum Herzen zu zwingen.
Und gleich wie die Spötter zermalmte sein Zorn
Mit des Reckens wuchtigem Hiebe:
So floß gen den Freund aus der Seele ein Born
Voll unaussprechlicher Liebe.

Wie die Blumen duften im Gartenland
In des Kelches farbiger Blüte:
So sproßten aus seiner wirkenden Hand
Die Thaten rastloser Güte.
Und wo er nur konnte im weitesten Kreis
Die Hoffnung und Wünsche erfüllen,
Da war ihm kein Mühen zu schwer und zu heiß:
Ihn segnen Tausend im Stillen.

Wo so des Geistes erhabener Flug
Mit der Weihe des Herzens sich paaret,
Wie dieser Edle im Busen sie trug,
Da wird uns ein Bild offenbaret,
In welchem, was menschlich groß und schön,
Harmonisch sich alles vollendet;
Auf ihn werden stets bewundernd wir sehn,
Bis der letzte Odemzug endet.

Vor und nach hatten die Festgenossen oftmals ihre Plätze gewechselt, um dem einen oder andern die Hand zu drücken und ihre Freude über das schöne Fest kund zu thun. In diese unruhige Bewegung brachte ein Schüler Diesterwegs, Herr W. von Bergh aus Kaldenkirchen, einen Stillstand, indem er ein Lieblingslied Diesterwegs vortrug. Es war das Lied von Lessing: „Ich sitz' und trink', da fällt mir bei ꝛc." Als darauf Herr Lehrer H. Kühne aus Cöln, der Verfasser von Nummer 3, 5 und 7 der Festlieder, ankündigte, etwas Plattdeutsches vortragen zu wollen, sammelten sich um ihn die Festgenossen und lauschten seinem im Mülheimer Dialekt verfaßten Gedichte:

„En Keuerei tüsche Jann un Peter;
Den eine wuar en Bur, den annern en Köther."
Su ertault dä Meister van Orsoy
(Ik weit et noch genau)
Im Buke van Diesterweg,
Un dat wuar nit schlech. —

Doch Gid müge wahl mit den Ouge winken
Un dobei im stillen dinken,
Di hädden all lang int Gras gebieten,
Doch dat mag ik wal beter wieten.
Si lewe noch in üar Döchter un Sühn,
Un di sind ouk nit mear grün.
Si höaren ouk gän,
Wat geschüt in der Fähn.
Ueß et dann nou te fruh;
Te froge: „Wat säggen di Grafschafter tertu?"

Peter kik Jann an un frög,
Wat et doch in Möasch gewe mög.
„Ik häw et," set he, „noch nit rech gepack,
Wurüm do su völl Gedüsch wäd gemack.
Ik weit nit, wat et sall bedüen,
Et fehlt noch, dat me mit dä Klokken höard lüen!"

Dorop set Jann:
„Grad völl weit ik ouk nit tervan;
Dat hoard ik ewer doch säggen,
Et göült, dä Groundstein te läggen.
En Dinkmol wöül me setten
Un wüar all lang am quetten."

Peter: „Et riegelrech te maken,
Dat üß me all sun Saken.
Me sett si wu nen Ton wahles nit grad
Pielop, un dat üß schad!
Wat ewer noch schlimmer üß, Jann,
Me sett sie nit ümmer dem rechte Mann."

„Hoho, Peter,
Weiß de't wier beter?
Wuar nit Jann-Willem op sinnem Päd dä rechte Mann,
Et üm bei Lewestied te setten? Stietß dou ün gän tervan?
Het he nit gesorg vör Börger un Buren?
Dat wädß Dou doch nit willen beduren?

Un kuam Merkator in Duisberg mit sin Katen
No Dinner Meinung te laten?
Un Bismarck in Köllen un Moltke ternewen,
Ik mein, di müßten all den Blagen im Hatte lewen,
Drüm stäult me si am beste vör Ougen,
Dann merkten di ouk, dat sie wat dougen."

Peter wod en bitsche verlegen,
He koun nit rech tertegen
Angohn, doch besunn he sich nit lang,
He sagg: „Dat Dinkmolsetten üß nou im Schwang,
Ewer ik dink an use Nutzen
Un müg den am easten herutputzen,
Den en sikere Musfall, en Rattefall, of en Fall vör di Föß
Erföün, dat me in Tukunf nit bang sien möß,
Di deade noch Schaden! Dat wüar minne Mann,
Dem ik en Dinkmol gönne kann!"

Jann nickde mit dem Koppen
Un sagg: „Ouk ik lot me nit foppen
Un besink,
Wat Nutzen brink.
Ewer dä General van die Schualmeistes, den Diesterweg,
(Use Meister set, et hidden eigentlich: Dies ist der Weg!)
Wuar ouk nit schlech
Un het wat utgerich
Vör den Ounerrich."

Peter: „Ik betwiewel et niet,
Mein ewer, et liet
Sich vör dä gemeine Mann
Nit gud utläggen
Un genau säggen,
Wat he gedohn un gewoult.
Wahl glöüw ik, et wuar pur Gould,
Ewer dat steit in den Hatte geschrewen,
Un dorin wäd et ouk lang noch lewen."

Jann: „Dat üß et jo grad! Use Meister set:
Di Schüales setten et Dinkmol! Et het
Si gedrewen mit aller Mach,
Un si häwwen et richtig fädig gebrach!"

Peter: „Gud! Doch säg me, Jann,
Wat häwwe wei Burslüd dann tervan?"

Jann: „Wei Buren häwwe nit bloas Launb, Hunner un Reiner,
Wei häwwen ouk: Knech un Mad, un Frauen un Reiner.
Un mit al usem groate Nutzen
Könne wei si doch nit rech herutputzen
Oane di Schualen un et Learen,
Dorüm ouk begearen
Wei, te häwwen en büchtige Meister,
Den di Keiner tum Guden begeister,
Un en Lüchter anstick
Un si domit beglück,
Dat si di Ougen open haule learen,
Nix dummes begearen,
Nit et Rech verkearen,
Aunern un sich nit et Lewe sur maken,
Un wat et noch mear giw derglieke Saken.“

Peter: „Gud! Ewer wat sall dat Dinkmol dobei nützen?
Dat wäd doch schwörlich di Blage stützen!“

Jann: „Säg dat nit! Et sind Verkeaden terbei, di me mut learen,
Dat si di Meistes haulen in Earen,
Ouk wann si wat kriege vör di — —,
Denn dat grad mak si schöü un deit gud!
Min Junges — ik lear s'et — di sölle sich bequemen,
Vörm Dinkmol de Kappen aftenehmen.
Ik dun et ün vöar, dat üß am besten!“

Peter: „Dobei bliew ik ouk nit dä leßten,
Ik dun't mit, ik lot me belearen:
Dä General van di Schualmeistes müte wei earen!
Ik wäd min Junges de Mahnung gewen,
Te rupen: General Dies der Weg sall lewen!“

Schon war die Sonne längst zur Rüste gegangen, und viele der Gäste hatten um die 8. Stunde einander Lebewohl gesagt, da wurden noch zwei Telegramme beschlossen, und zwar an den noch lebenden Kollegen Diesterwegs: Herrn L. Erck, sowie an den ältesten Schüler, Herrn W. Böckmann in Berlin, und Herr Bürgermeister Kautz mit Ausführung dieser Telegramme beauftragt.

Von der Freude, welche das Telegramm dem 80jährigen Schüler machte, zeugt seine Antwort vom 12. Oktober: „Noch

immer schwebt mir das liebliche Moers und mein verehrungswürdiger Lehrer Diesterweg wie ein Lichtpunkt meines Lebens vor der Seele. Ihm verdanke ich meine Lebensrichtung, der ich unter allen, mitunter schwierigen Verhältnissen treu geblieben bin und die mich glücklich durchs Leben geführt und mir jetzt an den Marken meiner Tage die ersehnte Ruhe verschafft hat. Wenn doch noch viele meiner alten treuen Mitschüler den 7. Oktober erlebt hätten! Möchte das erstandene Denkmal noch manchen Lehrer daran erinnern, daß Wort und Beispiel eines edlen Mannes dauernden Segen für Mit- und Nachwelt bringt."

Als nun, wie am Vorabende, die Familienglieder Diesterwegs noch vertraulich mit einigen Freunden im Festlokal versammelt blieben, überraschten sie die Seminaristen, junge frische Leute, durch ein solennes Ständchen, und gaben dadurch der Festfeier einen würdigen Abschluß. Was Diesterweg einst nach einer pädagogischen Feier sagte, können wir auch auf unsere Enthüllungsfeier anwenden:

„Ein jeder ging beschenkt nach Haus."

IV.

Mancherlei.

Alexander Braun.

Es sind jetzt fünf Jahre her, daß Deutschland einen seiner eifrigsten Naturforscher verlor, der, wenn wir auch keine größere Anzahl in weiten Kreisen bekannter Werke von ihm besitzen, doch auf die Entwicklung der botanischen Wissenschaft von bedeutendem Einfluß gewesen ist. Von einer der Töchter des Abgeschiedenen liegt uns jetzt ein Werk vor:

Alexander Brauns Leben, nach seinem handschriftlichen Nachlaß dargestellt von C. Mettenius. Berlin bei G. Reimer 1882,

eine mühevolle, indessen sehr verdienstliche Arbeit, durch welche

sie nicht nur den Manen ihres heimgegangenen Vaters ein seiner würdiges Denkmal gesetzt, sondern auch vielen seiner Freunde und Anhänger einen ihrer liebsten Wünsche erfüllt hat. Allen denkenden Lesern aber, und zwar Lehrern der Botanik insbesondere, sowie wissenschaftlich strebenden Lehrern überhaupt wird das hier Dargebotene aufrichtige Freude bereiten und zur Ermutigung in der Fortführung ihrer geistigen Arbeit dienen.

Von einer Biographie im herkömmlichen Sinne kann bei dieser Arbeit natürlich nicht die Rede sein; zu einer solchen hätte die Feder eines wissenschaftlich gebildeten Mannes in Bewegung gesetzt werden müssen, der imstande gewesen wäre, Brauns Streben und Wirken vollständig zu würdigen, und der zugleich die Geschicklichkeit besessen hätte, den wertvollen Nachlaß zu einem organisch gegliederten Ganzen zu verarbeiten. Was uns hier geboten wird, ist eine Reihe chronologisch geordneter Briefe, die durch Mitteilung der wesentlichsten Thatsachen und Vorgänge aus dem Leben des Verstorbenen so miteinander verbunden sind, daß der Leser sich selbst ein Lebensbild daraus zusammensetzen kann. Es geht bei dieser Art der Darstellung freilich vieles durcheinander, wie dies bei Veröffentlichung einer Korrespondenz nicht anders möglich ist; dafür erhält der Leser aber fast bei jeder Zeile die unmittelbare Frische des Eindrucks, die ein aus lebendiger Quelle geschöpfter Trank gewährt.

Versuchen wir nun, unsern Lesern aus der Fülle des hier dargebotenen Stoffes wenn auch kein wohlgetroffenes Bild, so doch wenigstens eine Skizze zu entwerfen, welche uns in den Grund- und Hauptzügen vergegenwärtigt, was wir an dem Heimgegangenen gehabt haben.

Was ein Häkchen werden will, das krümmt sich bei Zeiten. Ein Knabe, der schon in seinem vierten Lebensjahre bei dem Erblicken eines am Wege liegenden toten Wiesels zu seiner Mutter sagt: „Nicht wahr, das Tierle ist verwelkt?“ der muß wohl zum Botaniker geboren sein, um so mehr, wenn wir hören, daß derselbe in seinem sechsten Jahre der erste war, der bei Gelegenheit einer Exkursion die auf dem höchsten Gipfel

des Schwarzwaldes gesuchte Orchis albida entdeckte, deren damals aufgefundene Exemplare noch jetzt eine Zierde des Königlichen Herbariums in Berlin bilden. Besonderer Sinn für alles Zarte und eine eigentümliche Empfindsamkeit wandten sein Gemüt vor allem der Pflanzenwelt zu, infolge dessen die im Alter von 11—15 Jahren von ihm geschriebenen Briefe voll lateinischer Pflanzennamen wimmeln, so daß man in der Korrespondenz zwischen ihm und seinem humoristisch angelegten Onkel beinahe den letzteren für den knabenhaften Neffen, jenen dagegen für den ernsten Onkel halten möchte.

Nach vollendetem Gymnasial-Kursus widmete sich Braun der Medicin, klagt aber schon als Student darüber, daß die Jugend mit ganz abgestumpftem Sinn für die Natur auf die Universität komme und in der Regel nur das hören wolle, was sie zu dem Examen brauche. Als daher im Jahre 1828 an den 23jährigen jungen Mann die Frage herantritt, was er werden solle, bemerkt er, daß er die medicinischen Kollegien fast vergessen, naturhistorische und philosophische dagegen eifrig gehört habe, und da er sich ein gewisses Geschick zum Lehren zutraut, so faßt er den Entschluß, Schulmann zu werden, ohne noch zu ahnen, daß er als Lehrer der Naturwissenschaften einst eine hervorragende Rolle spielen werde. „Es wird doch endlich die Zeit kommen", schreibt er an einen seiner Freunde, „wo die Natur, die Mutter, aus der wir geboren sind, nicht mehr ausgeschlossen wird aus Unterricht und Erziehung, damit der Mensch erkenne, von wannen er ist und wohin alles Leben zielt, damit er auf festem Grund zum Höchsten sich erhebe." Das Höchste in der ganzen Naturgeschichte war ihm nämlich die Physiologie des Menschen. In Beziehung auf sein Lieblingsfach, die Botanik, aber tadelt er die veraltete, zum Teil ungereimte Terminologie, die Geist und Gemüt leer lassende Speciesunterscheidung. „Es muß doch", schreibt er, „allmälig eine Sonderung und Unterscheidung von Pflanzen*sammlern* und Pflanzen*forschern* entstehen; es muß dahin kommen, daß nicht jeder Unwissende es wagen kann, dicke Bände mit Pflanzenbeschreibungen in die Welt zu setzen." Schon als

Student hatte er sich nämlich mit der von Goethe besonders gepflegten Metamorphose der Pflanzen eingehend beschäftigt und war zu der Erkenntnis gelangt, daß das ganze Pflanzensystem auf ihr beruhe.

Außerdem begegnen wir in seinen Briefen Klagen über den Mangel eines organischen Ineinandergreifens des naturhistorischen Unterrichts auf niederen, wie auf höheren Lehranstalten, und Andeutungen darüber, wie wichtig es sei, dem Schüler nicht so viele Einzelkenntnisse mitzuteilen, vielmehr darauf hinzuarbeiten, daß ihm der Blick in das Ganze der Natur und den lebendigen Zusammenhang ihrer Teile erschlossen werde. „Vielwisserei im Einzelnen“, sagt er, „läßt das Gemüt leer und bläht den Geist auf; die Erkenntnis des inneren und wesentlichen Zusammenhangs aber, die Einsicht, wie jedes Einzelne im Ganzen seine Stelle findet, wie ein Teil den andern stützt und trägt, und die Teile harmonisch sich verbinden, diese Einsicht, wenn sie auch nur unvollständig verwirklicht ist, gibt dem Geiste des Menschen Nahrung und Kraft, Fülle und haltbaren Reichtum, während das von seinem Stamme abgerissene Wissen zerfällt und keinen bleibenden Halt hat in dem geistigen Organismus des Menschen.“

Fügen wir aus den äußeren Lebensvorgängen Brauns hier sogleich an, daß er 1833 als Lehrer an der polytechnischen Schule zu Karlsruhe angestellt wurde, von 1846 an als Professor der Botanik an der Universität zu Freiburg wirkte, im Jahre 1850, freilich nur auf sieben Monate, nach Gießen ging, und von 1851 an als Nachfolger Links in Berlin seinem Berufe oblag, von dem ihn der Tod im Jahre 1877 abrief. Über die Art seines botanischen Unterrichts berichtet er selbst, daß er in einem Konversatorium jedesmal von einem Studenten einen Vortrag halten ließ, über den nachher gesprochen wurde. Er regte freilich die Gegenstände der Vorträge an und gab den jungen Leuten vorher die einschlagende Litteratur zur Durchsicht; aber es ist wohl keine Frage, daß sich durch diese Art des Verfahrens bald ein innigeres Band zwischen ihm und seinen Schülern knüpfte, und daß letztere durch selbstthätiges Arbeiten

unter Anleitung und Aufsicht eines Meisters jedenfalls mehr gefördert werden mußten, als dies bei bloßem Hören und stillem Studieren möglich ist. Bei einer solchen Liebe zur Sache kann man sich denken, wie betrübend für Braun die im Februar 1861 erlassene Verfügung des Unterrichtsministers von Bethmann-Hollweg war, nach welcher bei der Vorprüfung der Mediciner das bis dahin übliche Tentamen philosophicum in ein Tentamen physicum umgewandelt wurde, infolge dessen die organischen Naturwissenschaften nicht mehr von einem Fachmanne vertreten waren. Es ist eben so überzeugend, als wahrhaft ergreifend, wie er sich (S. 575) über diese Angelegenheit ausspricht.

Richten wir unsern Blick nun auf Braun als Forscher, so müssen wir zunächst seiner außerordentlichen Gewissenhaftigkeit in der Bestimmung der Pflanzen erwähnen, seiner Aufmerksamkeit auf das Kleinste und scheinbar Unbedeutendste, so daß die Winke, die er in seinen litterarischen Korrespondenzen (vergl. S. 364) erteilt, dem Botaniker von Fach höchst bedeutsam erscheinen werden. Wie unser Aller Herr und Meister einst (vergl. Joh. 5, 39) seinen Zuhörern sagte: „Suchet in der Schrift, denn ihr meinet, ihr habet das ewige Leben darin, und sie ists, die von mir zeuget" — so suchte und forschte Braun in der Natur, von der er, wie Goethe (Bd. 11, S. 20) im Faust, zu sagen berechtigt war:

„Und wenn Natur dich unterweist,
Dann geht die Seelenkraft dir auf,
Wie spricht ein Geist zum andern Geist."

Aber sorgfältiges Ausführen und Niederschreiben seiner Beobachtungen behufs der Veröffentlichung war ihm stets eine mühsame Arbeit, zu der er sich nur mit Widerstreben entschloß, da es ihm nicht leicht wurde, die seinem Gedankengange völlig entsprechende Form zu finden. Er war in dieser Beziehung vielleicht zu bedenklich; wenigstens beweisen eine Menge seiner Briefe, in wie hohem Grade er bei anderen Dingen, die seine Seele bewegten, des lebendigen Wortes Meister war. Hauptsächlich scheute er wohl den Zeitverlust. Beobachten und in der

lebendigen Natur Weiterforschen war ihm lieber als schriftstellerisch nach außen hin thätig sein; daher die vielen unvollendeten Arbeiten und liegen gebliebenen Unternehmungen. Der Natur ihre noch unerkannten Gesetze abzulauschen, das war ihm die Hauptsache. Daß er deshalb mancherlei Anfeindungen von Fachgenossen erfuhr, darf uns nicht wundern; welcher vorwärts strebende Mann wäre dem nicht ausgesetzt! Charakteristisch ist, daß er das Meiste unbeantwortet ließ. „Ich weiß“, so schreibt er gelegentlich, „daß ich Teil habe an der Entwicklungsarbeit der Wissenschaft, und alle wahren Arbeiter an diesem Bau wissen es auch; das Andenken daran wird bleiben, auch wenn ich nie ein eigenes Buch schriebe.“

Daß die geistige Arbeit eines solchen Mannes eine bestimmte philosophische Grundlage haben mußte, liegt auf der Hand. Im Jahre 1851 gab er eine Schrift heraus: „Betrachtungen über die Erscheinungen der Verjüngung in der Natur, insbesondere in der Lebens- und Bildungsgeschichte der Pflanze“, durch welche er nicht nur wesentlich zur Begründung und Ausbildung der Zellenlehre beigetragen, sondern in der er auch die philosophischen Grundlagen seiner Naturanschauung niedergelegt hat. Lebendige Naturbetrachtung, welche in den Organismen nicht ein Wirken toter Kräfte, sondern den Ausdruck lebendiger That zu finden sucht; Erforschung der Gesetze, innerhalb deren, und der Kräfte, durch welche das Leben wirkt; also wirkliche Erkenntnis dieses Lebens — das ist das Ziel, nach welchem er strebt, dasselbe, was Goethe (Bd. 11, S. 13) in die Worte Fausts zusammenfaßt:

„Daß ich erkenne, was die Welt
Im Innersten zusammenhält,
Schau alle Wirkenskraft und Samen
Und thu nicht mehr in Worten kramen.“

„Die Erscheinungen der Natur nicht nur in ihrer äußeren Wechselwirkung, sondern auch in ihrem inneren Zusammenhange als Momente einer allgemeinen Geschichte des Naturlebens erfassen“ — das erschien ihm nicht nur erstrebenswert, sondern auch erreichbar, weil es in der Natur des menschlichen Geistes begründet ist.

Der Trieb nach Vollendung, der jedem Wesen in seiner Art zukommt, deutet auf ein Ziel hin, ein Ziel, das in unendlichen Verjüngungen durch die ganze Natur erstrebt wird und das in dem Dasein des Menschen zu finden ist, auf den die Natur in ihrem ganzen Stufenbau hinweist. „Du findest mich", schreibt Braun an einen seiner Freunde, „in diesem Büchlein, wie ich bin, lebe, fühle und denke" So sollte eigentlich jeder Autor schreiben! Sehr bezeichnend stellt er deshalb den Worten Schleidens in seinem Buche: Die Pflanze und ihr Leben:

> „Auch meine Lebensaufgabe ist es. an dieser Entgeistigung der Natur zu arbeiten."

seine Ansicht gegenüber: „Ich stelle mir umgekehrt vor und betrachte es als meine Aufgabe, den innigen Zusammenhang des Naturlebens mit dem Menschengeiste immer mehr zur Erkenntnis zu bringen, damit der Menschengeist wieder mehr befähigt werden möge, das allverbindende Mittelglied zwischen Natur- und Geisteswelt zu sein, das zu sein er ursprünglich bestimmt ist." Deshalb wies er auch gleich in der ersten Vorlesung, die er in Berlin hielt, darauf hin, daß für ihn das letzte Ziel der Naturforschung immer sei, auf den Geist hinzuweisen, der die Materie bewege. Auch in seiner Habilitationsrede. die er am 14. März 1855 als ordentlicher Professor an der Universität „über den Zusammenhang der naturwissenschaftlichen Disziplinen unter sich und mit der Wissenschaft im Allgemeinen" (in deutscher Übersetzung bei Engelmann in Leipzig erschienen) hielt, spricht er sich eingehend über das Verhältnis der biologischen und physikalischen Richtung aus, verwahrt sich gegen den Vorzug der letzteren und gegen die Annahme, daß das Leben nur ein mit Notwendigkeit sich erfüllender physikalischer Prozeß und die ganze Natur ein Räderwerk blindwirkender Kräfte sei.

In nahem Zusammenhange hiermit steht die anderweitig ausgesprochene Ansicht, die Geologie weise mit Entschiedenheit darauf hin, daß ein höheres Gesetz organischen Zusammenhangs in der successiven Schöpfung der Organismen walten müsse.



Dieses Gesetz der fortschreitenden Bewegung vermißt er in der Darwinschen Darstellung und bezeichnet es als die Aufgabe der Morphologie, hier ergänzend einzutreten. Für solche Leser, die geneigt sind, diesen Ideeen weiter nachzuhängen, wollen wir nicht unterlassen, auf eine von Wigand verfaßte, in Marburg erschienene Schrift hinzuweisen: „Die Auflösung der Arten durch natürliche Zuchtwahl oder die Zukunft des organischen Reiches", die Braun (S. 693) für eine vortreffliche Ironie der Darwinschen Lehre erklärt; und eben so auf die von ihm angelegentlichst empfohlenen Reden E. v. Baers, eine in drei Bändchen erschienene Schrift, deren Verlagsort leider nicht angegeben ist. S. 656—663 entwickelt Braun seine Ansichten in Vergleich zu denen anderer Naturforscher, wie Du Bois Regmond und Häckel, in so weit sie die Rätsel unseres Daseins berühren. Es sind goldene Worte, von denen wir annehmen dürfen, daß sie auch in dem Publikum, welches er in der Universität über den Entwicklungsgang der Natur hielt, und in dem er den einreißenden materialistischen Ansichten so gut als möglich entgegen zu arbeiten suchte, ihre Stelle gefunden haben. Was aber speziell die Frage betrifft, „ob die Pflanze ein bloßes Produkt der Materie, eine, an sich wesenlose, durch blinde Kräfte gewirkte Erscheinung eines allgemeinen Naturlaufes sei, oder ob sie ein ihr eigenes, in sich selbst gegründetes Dasein besitze", so weist Braun an den verschiedensten Stellen auf die „Unzulänglichkeit der sogenannten physikalischen Naturbetrachtung gegenüber der teleologischen im Reiche des Organischen hin, wo die besonderen Lebenszwecke überall in größter Bestimmtheit erscheinen." Wir verstehen somit den telegraphischen Gruß, welchen die botanische Sektion der i. J. 1858 in Karlsruhe versammelten Naturforscher dem damals in Misdroy befindlichen Meister der Wissenschaft zusandte:

> „Die botanische Sektion deutscher Naturforscher, Ihre Abwesenheit bedauernd, sendet Ihnen ihren Gruß und den Ausdruck der Verehrung, der Sie, eben so den *Geist in* der Natur *erkennend*, wie *Gott über* der Natur *bekennend*, durch Ihre tiefen und umfassenden For-

schungen auf dem gesamten Gebiete der Botanik uns als anregendes Bild voranleuchten."

Dieser die Absender ebenso wie den Empfänger in hohem Grade ehrende Gruß mußte einem Manne sicherlich wohlthun, dessen Ansicht über die zukünftige Entwicklung der Wissenschaft sich in folgenden kräftigen Worten ausspricht: „Die exakte Wissenschaft muß, je weiter sie zu den letzten Grundlagen vordringt, dazu treiben, sich einem höheren Standpunkt unterzuordnen, nämlich einem im rechten Sinne teleologischen, und mit der Teleologie gehen wir dem Reiche Gottes entgegen, das alle Ziele in sich faßt."

Wenn ein Naturforscher, der als solcher seine Rechnung überall findet, bis zu einem gewissen Grade Kosmopolit ist, so wird ihm dies niemand verargen. Bei Braun war dies nicht der Fall. Schon als 27jähriger Mann lehnte er einen vorteilhaften Ruf nach Zürich ab, um seinem engeren Vaterlande treu zu bleiben. Aber sein früherer Aufenthalt in Paris hatte ihm auch die Augen geöffnet. Als Mann mit echt deutschem Herzen hatte er sich weder von dem dortigen Glanz, noch von dem schon damals auftauchenden Freiheitsschwindel (vergl. S. 224) irgendwie blenden lassen. „Gott behüte", hatte er kurz zuvor geschrieben, „unser westliches Deutschland vor einer Verbindung mit Frankreich; ein jegliches Reich, so es mit sich selber uneins wird, das wird wüste und seine Gebäude fallen über einander. Verbinden wir uns mit Frankreich, so thun wir ein doppeltes Unrecht und laufen doppelte Gefahr: wir knüpfen uns an die unreine Sache, die Zwietracht und den drohenden Verfall Frankreichs von der einen Seite und zerreißen und verlassen Deutschland von der andern, wofür die Strafe nicht ausbleiben wird." Eben so vernünftig urteilt er über Parteiwesen und über die Idee der Republik, wie sie sich damals weit und breit gestaltete, und die er „ein Ideal menschlicher Verkehrtheit" nennt, nach welchem jeder nur sich selbst gehorchen, sich selbst Gesetz sein will. So wie in den eben angeführten, so liegt auch in späteren Äußerungen aus dem Jahre 1848, wo er die verhängnisvolle Revolutionszeit in Baden durchzumachen hatte, etwas Prophetisches.

„Glück zum neuen Jahr“ schreibt er an einen seiner Freunde in Amerika; „uns Deutschen, hoffe ich, bringt es bald einen Kaiser, denn wenn wir den jetzt nicht erhalten in Frieden, so erhalten wir ihn später nach innerem und äußerem Kriege und Greueln aller Art. Eine Republik kann Deutschland nicht werden; denn was nicht in der Natur liegt und was nicht vorbereitet und natürlich angebahnt ist, das kann sich auch nicht gestalten.“

In einer Schrift, die von einem Manne handelt, der als Lehrer eine Bedeutung gehabt hat, wird man sich selbstverständlich auch nach pädagogischen Winken und Aussprüchen umsehen. Es fehlt nicht daran. Und wenn es wahr ist, daß bedeutende Männer gewöhnlich besonders begabte Mütter haben, so finden wir dies auch hier bestätigt. Brauns Mutter war, wie aus ihren Briefen erhellt, eine zarte Frauenseele, die über Kindererziehung sehr verständig, aber durchaus anders dachte, als ihr rationalistisch gesinnter Mann. „Auf Erden seine Pflicht thun und sich um das Jenseits nicht kümmern“, überhaupt ein guter Mensch sein, das war des Mannes Hauptgrundsatz, den er auch andern empfahl, der seiner Gattin aber keineswegs genügte. „Eben deshalb“, schreibt sie i. J. 1805, dem Geburtsjahre ihres Alexander, „weil uns in den seligsten Augenblicken doch noch immer etwas fehlt, weil eine unaustilgbare Sehnsucht nach höherem Glück von der Jugend bis ins Greisenalter uns begleitet, eben deshalb haben hohe unglückliche Menschen eine jenseitige Zukunft geahnt.“ Seinem Standpunkte gemäß war der Vater auch der Meinung, daß Kinder nicht viel zurechtgewiesen und gestraft werden dürften, sondern durch Erfahrung zur Erkenntnis des Guten und Bösen kommen müßten; die Mutter dagegen hielt die Tugend für eine Gewohnheit. „Ich glaube es nicht“, schreibt sie ihrem Manne i. J. 1806, „und werde es von meinem Sohne nie fordern, daß ihn sein Verstand von den dummen Streichen der kochenden Jugend abhalten soll. Das kann nur angewöhntes, an Beispielen gesitteter Eltern eingewurzeltes, sittliches Gefühl. Überhaupt glaube ich nur insofern an eine feste Tugend, als sie uns zur Gewohnheit geworden ist.“

Bei Alexander Brauns Erziehung gelangte also das Wort des Dichters zur Anwendung:

„Zwei sind der Wege, auf welchen der Mensch zur Tugend emporstrebt;
Schließt sich der eine dir zu, thut sich der andre dir auf.
Handelnd erringt der Glückliche sie, der Leidende duldend;
Wohl ihm, den sein Geschick liebend auf beiden geführt."

Braun selbst dagegen trat nachmals in die Fußtapfen seiner Mutter. Einer Schwester, welche sich in Erziehungsangelegenheiten brieflich an ihn gewandt hatte, schreibt er i. J. 1845: „Gewiß ist der wichtigste Teil der Erziehung derjenige für das ewige Leben, für das Reich Gottes. Die Aufgabe dabei ist: auf eine höhere Bestimmung des ganzen Lebens und aller Thätigkeit hinzuweisen; zu lehren, daß es ein höheres göttliches Gesetz für alles menschliche Thun und Lassen gibt als das der menschlichen Vernunft. Dem kindlichen Sinn ist das Verständnis hierfür noch nicht gegeben. Dasselbe kann erst in einem reiferen Alter beginnen, aber es kann durch die Erziehung vorbereitet werden; die beste Vorbereitung dazu ist aber die Erziehung im Gehorsam ... Ist dem Kinde Gehorsam zur zweiten Natur geworden, dann lerne es die Freiheit im Gehorsam, die gegebene Freiheit kennen, genießen und sich ihrer freuen. So ist die Freiheit erlaubt und gut .... Die genommene Freiheit ist Sünde, sie entfernt von Gott, führt in Unseligkeit, endet mit Tod." An seine Gattin aber schreibt er zwölf Jahr später: „Gehorsam und Gottesfurcht ist gewiß das erste, was die Erziehung bezweckt, aber es ist dies doch, so zu sagen, nur das alte Testament, dem das neue folgen muß, die Pflichterfüllung aus Überzeugung und aus freier Liebe. Je einfacher die Erziehung ist, um so mehr wird sie vor Verirrungen bewahren, aber die Verschiedenheit der Anlagen und der Verhältnisse verlangt doch auch verschiedene Behandlung. Der Apostel Paulus sagt irgendwo (vergl. 1. Thess. 5, 19): Den Geist dämpfet nicht. Ich erinnere mich nicht, in welchem Sinne er dies sagt, aber mir fällt das Wort ein in dem Sinn, daß man Kinder, welche einen Trieb zur geistigen Ausbildung in dieser oder jener Richtung haben, nicht gewaltsam daran ver-

hindern soll. Es ist das eben so nachteilig als die Überhäufung mit Wissenschaften, wo der Trieb fehlt. Die wahre Bildung hängt ja nicht von der Menge des Wissens ab, sondern davon, daß das Viele oder Wenige harmonisch in uns verbunden wird, daß wir es anzuknüpfen wissen an die innere Geschichte und Aufgabe des Menschengeschlechts."

Können wir Braun unsere Hochachtung als einem Mann der Wissenschaft und als Lehrer nicht versagen, so liegt es nahe, daß er auch als Mensch überhaupt Anspruch auf dieselbe haben wird. Wer schon in der Jugend geneigt ist, selbständige Bahnen einzuschlagen, wird nicht immer mit der Richtung seiner Lehrer einverstanden sein, um so anerkennenswerter ist die Verehrung, mit welcher der 24jährige junge Mann von seinen Lehrern als Sternen erster Größe spricht, ingleichen die Art, wie er sie charakterisiert. Dabei ist er nicht etwa blind gegen ihre Schattenseiten, aber er versteht es, auch diese schonend, ja mit einem gewissen Humor zu behandeln. So hat z. B. die Art, wie er (S. 153 und 54) den Gegensatz zwischen Oken und Döllinger schildert, von denen er nachweist, daß der erstere seines unermüdlichen Fleißes wegen die Wissenschaft nicht mehr fördern werde, während die Faulheit (?) des letzteren die Ursache seines steten Fortschreitens in und mit der Wissenschaft sei, etwas in hohem Grade Ergötzliches. Und an einen solchen Mann mußte sein Freiburger Arzt 18 Jahr später schreiben: „Ich bitte dich recht schön, schone dich doch so viel als möglich, lies nicht mehr als zwei Stunden hintereinander Kolleg, arbeite nicht tief in die Nacht hinein und dann wieder in aller Morgenfrühe, wie du es hier öfter gethan hast; laß dich nicht von jedem Geschäft beim Mittagessen stören, welches in Ruhe genossen sein will; gehe nicht so schnell, weder auf Exkursionen, noch in der Stadt; und gönne dir mehr Erholung, als du es hier über dich gewinnen konntest." Alles gewiß höchst beherzigenswert; aber wer Braun persönlich gekannt hat, weiß, wie wenig es geholfen hat.

Bei dem allen war Braun ein vortrefflicher Familienvater. Das Verhältnis zu seiner ersten Gattin, die Schilderung ihres

Todes (S. 365—67) hat etwas so Rührendes und Erhebendes, daß wir uns scheuen, es auch nur im Auszuge anzudeuten. Die Art, wie er Trost und Beruhigung im Leiden fand und sie andern bei solchen Veranlassungen, besonders bei Todesfällen zu spenden verstand, ist höchst bedeutungsvoll. Auch hier drängt sich wieder der Naturforscher mit der Bemerkung hervor: „Wie viel Knospen und Blüten tragen in diesem Leben keine Frucht. Trösten kann hier nur die feste Überzeugung, daß alles dies zu unserer inneren Erziehung gehört." So kann nur jemand sprechen, bei dem eine religiöse Gesinnung die eigentliche Grundlage seines Wesens bildet. Bei Braun war dies der Fall; schon als Student war er nach dieser Richtung hin von edlen und würdigen Gedanken beseelt. Auch in den Mannesjahren fiel es ihm nicht ein, höhere Wahrheiten aus einer Erkenntnis der Natur abzuleiten. Der Glaube an ein höheres Reich gründet sich bei ihm auf innere Erfahrung, die für ihn eben so unumstößlich ist, wie seine äußeren Erfahrungen auf dem Gebiete der Naturgeschichte. Die Quelle der inneren Erfahrung und höheren Erkenntnis aber ist ihm die göttliche Offenbarung. Die Frage, ob es eine Offenbarung des Übernatürlichen an das Natürliche gebe, bejaht Braun unbedingt. Seiner Meinung nach bedarf der Mensch einer solchen, um den Weg seiner Bestimmung, welche über die irdische Gegenwart hinausgeht, wandeln zu können. Es würde zu weit führen und als ein Unrecht gegen den Autor wie gegen den Verleger erscheinen, wollten wir über diesen Punkt eine größere Anzahl von Belegen anführen. Nur einer Stelle aus einem Briefe an seine erste Gattin möge hier noch ein Plätzchen gestattet sein: „Ich freue mich noch oft des Wortes von Schelling, daß der ganzen Naturgeschichte ein religiöser Zug zu Grunde liegt, nämlich der rastlose Trieb, immer und in allem bis in das Fernste und Kleinste, Gott zu finden. Das gehört auch zu dem Neuen, was noch täglich geschieht und geschehen muß, daß die ganze Geschichte nicht nur des eigenen menschlichen Innern, sondern des Menschengeschlechts im ganzen und der Natur immer mehr aufgenommen werden muß in das menschliche Bewußtsein und von ihm erkannt

in ihrem Zusammenhang, damit wir Gott darin erkennen und er uns alles in allem sein könne."

Wenn der Konsistorialrat Dorner einen solchen Mann ersuchte, bei der von der Brandenburger Provinzialsynode gestellten Preisaufgabe über die Übereinstimmung von Bibel und Natur als Preisrichter zu fungieren, so war diese Wahl gewiß eine höchst glückliche, da Glaube und Naturforschung bei Braun durchaus nicht in Konflikt kamen. „Ich bin von meinem Standpunkte aus", schreibt er 1871 an einen alten Freund in München, „durchaus nicht veranlaßt, die auf die Schöpfung des Menschen, den Sündenfall und die Wiedererhebung durch die göttliche Erlösung bezüglichen Lehren des Christentums zu bestreiten. Ich finde in denselben Trost und Halt, aber wenn ich nicht zwei Geister und zwei Gedankenhaushalte in mir haben soll, so muß ich die Lehren, die sich vor der Entwicklung der Naturwissenschaft gestaltet haben, mit dem in Einklang bringen, was die Natur uns offenbart. Wenn ich in der ganzen Naturentwicklung, in ihrem Fortschritt von Stufe zu Stufe, ein Werk der Schöpfung, eine göttliche Vorausbestimmung, eine göttliche Leitung sehe, so werde ich natürlich auch den Menschen als geschaffen betrachten; allein dem widerspricht nicht, daß ich ihn gleichzeitig als natürlich entstanden, als nach dem der organischen Natur innewohnenden Entwicklungsgesetz — am Ende der Entwicklung natürlich — aus der nächst vorausgehenden Stufe hervorgewachsen mir vorstelle."

So viel über die Schöpfung des Menschen; wie aber denkt Braun über den Zweck seines Daseins? In der Bestimmung des Menschen liegt ihm das Bewußtsein und die Freiheit. Das Bewußtsein soll sein ein Weltbewußtsein und ein Gottesbewußtsein; in der Freiheit liegt die Aufgabe der Herrschaft über die Natur und des Gehorsams gegen Gott. An diese Ansicht die höchsten Fragen anknüpfend, die sich auf die Rätsel des Lebens beziehen, sucht er dieselben gleichzeitig zu beantworten, läßt aber freilich durchblicken, daß die menschliche Sprache ihm doch zu arm erscheint, um sein gesamtes Denken und Empfinden mit voller Klarheit darzulegen. Es ist dasselbe, was der Apostel

Paulus 1. Kor. 13, 12 sagt: „Wir sehen jetzt durch einen Spiegel in einem dunkelen Wort, dann aber von Angesicht zu Angesicht. Jetzt erkenne ich's stückweise; dann aber werde ich's erkennen, gleichwie ich erkennet bin. Nun aber bleibet Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei; aber die Liebe ist die größte unter ihnen." In der Entwicklung seiner Idee fortfahrend, betrachtet er deshalb die Lehre Christi nicht als ein fertiges dogmatisches System, das bloß zu verwahren und zu verwalten sei, sondern sie ist ihm inneres Lebensprinzip, welches einem Fermente (vergl. S. 338 u. 686) ähnlich in den verschiedensten Gebieten zu gestalten ist und wirkliche Gestalt gewinnen soll. Von den verschiedenen Konfessionen der christlichen Kirche glaubt er, daß sie alle unter der Leitung und dem Schutze Gottes stehen, daß die äußere Kirche aber immer weiter zerfallen muß, so lange sie den Glauben in starre Formeln bannt und zu einem äußeren Gesetze macht. Eine Wiedervereinigung des Getrennten gehört der Zukunft an, er erwartet es (gleich Uhland in seiner „verlorenen Kirche") von dem Geist der christlichen Liebe. Es ist ihm innerhalb des Christentums ein neues Judentum erwachsen, von welchem wir ebenso wieder frei werden müssen, wie die ersten Christen von dem alten Judentum sich frei machen mußten. Das Sprichwort „der Glaube läßt sich nicht erzwingen" hat für ihn seine volle Richtigkeit und das „Glaubenmüssen", das dem Menschen von verschiedenen Seiten her zugemutet wird, erscheint ihm als eine ungebührliche Tyrannisierung des Geistes. Deshalb ließ er auch seinen ältesten Kindern, die aus einer Mischung hervorgegangen waren, vollständig freie Wahl, in diejenige kirchliche Gemeinschaft einzutreten, welche ihrem inneren Bedürfnis entspräche. Sie sollten sich dabei erinnern, daß sie eigentlich einer höheren Kirche angehören, als dieser äußeren unvollkommenen, nämlich der inneren unsichtbaren Kirche, die geoffenbaret werden wird, wenn das Reich Gottes genug verbreitet ist. „Keine äußere Kirche", schreibt er an seine Schwiegermutter, die ihn an das in seinem Ehekontrakt gegebene Versprechen gemahnt, „darf über unser Gewissen herrschen, denn unser Gewissen gehört Gott und nicht der Kirche, und unser



Glaube kommt aus dem Worte Gottes und nicht aus dem Worte der Kirche, welches, wie die Geschichte zeigt, gar oft nicht mit dem Worte Gottes übereinstimmt." Aus demselben Grunde war er auch ein Gegner aller Bestrebungen, die alten lutherischen Formen in Bekenntnis und Einrichtungen wieder scharf hervorzuheben; dagegen war er ein Freund der Union, die bemüht ist, in einem Geiste fortzuleben und fortzuwirken, der nicht trennt, sondern verbindet, zumal in einer Zeit, wo eine tiefer gehende geistige Bildung auch das Dogmatische tiefer zu fassen und in erneuter Form auszusprechen sucht, wenngleich es ihr noch an der nötigen Reife fehlt, um es in befriedigender Form zu thun.

Eine religiöse Gesinnung, vermöge welcher der Mensch sich naturgemäß über das irdische Dasein erhebt, ist nicht wohl denkbar ohne den Glauben an eine Fortdauer nach dem Tode. Auch in dieser Beziehung ist uns Braun ein leuchtendes Vorbild. „Wenn ich", schreibt er kurze Zeit nach dem Tode seiner ersten Frau, „bei meinen kleinsten Kindern sehe, wie ihnen noch alles fremd ist, wie sie noch so gar keinen Begriff für Raum- und Zeitverhältnisse haben, und wenn ich daraus entnehme, wie allmählich und langsam sich der Mensch zurecht finden lernt in dieser Außenwelt, wo alles von außen her erfaßt wird, das Innere der Dinge aber unserm Blicke verhüllt ist: dann kann ich nicht anders denken, als daß es ähnlich zugehen muß bei dem Eintritt in *das* Leben, wo nicht mehr von außen, sondern von innen geschaut wird. In dieser entgegengesetzten Einseitigkeit und in dem allmählichen Entwicklungsgange des inneren Schauens im andern Leben liegt wohl hauptsächlich der Grund der *Kluft* und *Scheidewand* zwischen dem Diesseitigen und dem Jenseitigen. Aber es kann sich an diese Ansicht doch auch ein Glaube knüpfen in Beziehung auf *lebendige Berührung* des Diesseitigen und Jenseitigen, aber ein Glaube, der Geduld verlangt."

Zehn Jahr später dann schreibt er nach dem Verluste eines hoffnungsvollen Sohnes: „Unser Hermann ist den Weg seiner Bestimmung gegangen. Er sollte auf Ostern zur hohen Schule

übergehen, aber der Herr hat ihn schon vor Weihnachten zur höchsten Schule berufen, in der er unmittelbarer als hier den Unterricht leitet und in hellem Lichte zeigt, was wir hier nur in dunkler Ahnung fassen.“ Und als er nach acht Jahren seinen ältesten Sohn, der eben im Begriff war, sich zur Promotion vorzubereiten, infolge eines unglücklichen Sturzes mit dem Pferde verlor, schreibt er: „Was wir fürchteten, ist nur allzuschnell zur Wirklichkeit geworden. Unser lieber Ernst hat diese Welt verlassen, um in einer andern ein neues Leben zu beginnen. Gott hat es also gewollt, und wir müssen uns fügen, auch wenn wir den Weg der Vorsehung nicht begreifen. Nun ist er heimgegangen in der schönsten, glücklichsten, hoffnungsreichsten Zeit seines Lebens. Er fühlte sich überaus glücklich in Göttingen, und seine Lebensaufgabe schien sich immer bestimmter zu gestalten. Und das alles ist nun bloß noch eine Erinnerung, eine schöne Erinnerung, die wir festhalten; aber die Gegenwart ist verarmt. Wie viele Hoffnungen sind mit seinem jungen Leben abgeschnitten!“ So tief ergreifende und dennoch stillen Frieden atmende Worte können natürlich nur einem Gemüte entquellen, dem der Glaube an das Unsichtbare innerstes Lebenselement ist. „Die reines Herzens von uns geschieden sind“, sagt er in einem Trostschreiben an einen seiner Freunde, „und das Licht des Glaubens auf ihren Weg mitgenommen haben, die sollen wir nicht betrauern, denn ihre himmlische Laufbahn ist unvergleichlich besser als unsere irdische; was wir aber selbst entbehren, das sollen wir durch den Glauben an das Unsichtbare, das uns auch dann nahe ist, wenn wir es nicht empfinden, uns zu ersetzen suchen.“ —

Wir stehen am Schluß. Wer Braun persönlich einmal nahe getreten und Gelegenheit hatte, in sein freundliches Auge zu schauen, bei dem regte sich alsbald der Wunsch, auch einen Blick in sein Herz zu thun. Nur wenigen war das vergönnt; die meisten lernten bloß den Botaniker, den Mann der Wissenschaft kennen. Was er sonst noch war, ließ sich nur ahnen. Daß wir ihn jetzt erst ganz kennen, das verdanken wir seiner Tochter, deren kindliche Liebe mit treuem Fleiße zu sammeln

versucht, was sie dem unerbittlichen Tode zu entreißen vermochte, um es zum Gemeingute vieler zu machen. Brauns wohlgetroffenes Bildnis in sauberem Stich und Druck befindet sich am Eingange des Werkes; eine von Schapers Meisterhand gefertigte Büste in Erz steht in der Mitte des botanischen Gartens. In welcher Weise er sich um denselben verdient gemacht, haben wir oben angedeutet; Genaueres darüber finden wir in einer soeben erschienenen Schrift:

> Geschichte des Königlichen botanischen Gartens zu Berlin nebst einer Darstellung seines augenblicklichen Zustandes von Dr. Ign. Urban. Mit zwei Tafeln. Berlin, Gebr. Bornträger (Ed. Eggers) 1882,

welche S. 50 auch die mannigfaltigen bedeutenden botanischen Arbeiten, teils morphologischen, teils systematischen Inhalts erwähnt, die er meist in den Verhandlungen und Monatsberichten der Berliner Akademie der Wissenschaften veröffentlichte, eine Angabe, durch welche die in seiner Biographie zu unserm Bedauern befindliche Lücke — nämlich ein chronologisches Verzeichnis seiner sämtlichen wissenschaftlichen Arbeiten — einigermaßen ausgefüllt, und so manches andere ergänzt wird. Die Errichtung von vier neuen Gewächshäusern, eines Victoria-, eines Palmen-, eines Orchideen- und eines Farnhauses in den Jahren 1851—75 ist wesentlich Brauns Werk. Daß der Garten jetzt nicht mehr bloß Freitags, sondern mit Ausnahme des Sonnabends an jedem Wochentage dem Publikum geöffnet ist, hat dasselbe ihm zu verdanken. Sein Wunsch, dem Königlichen Herbarium ein geräumiges Lokal zu beschaffen und dasselbe, verbunden mit einer den Bedürfnissen des Gartens entsprechenden Bibliothek, zu einem botanischen Museum zu erweitern, ist erst nach seinem Tode, nun aber auch zu glänzender Ausführung gelangt, so daß der Berliner botanische Garten jetzt allerdings in Europa seines Gleichen sucht. So lebt Alexander Braun fort in dem Andenken aller, die ihn gekannt, ein Naturforscher, von dem das Wort der Schrift in seinem vollen Umfange gilt: „Selig sind die Toten, die in dem Herrn sterben;

sie ruhen von ihrer Arbeit, und ihre Werke folgen ihnen nach.“

Berlin, den 27. Aug. 1882. L. Rudolph.

V.

Rezensionen.

1) Methodisches Lehrbuch der Allgemeinen Botanik für höhere Lehranstalten. Nach dem neuesten Stande der Wissenschaft. Von Wilhelm Julius Behrens, Dr. phil. Mit vier analytischen Tabellen und zahlreichen Original-Abbildungen in 408 Figuren, vom Verfasser nach der Natur auf Holz gezeichnet. Braunschweig, 1882. C. A. Schwetschke und Sohn (M. Bruhn).

Dieses merkwürdige Buch liegt uns in zweiter Auflage vor. Es hieße Eulen nach Athen tragen, wollten wir die Vorzüge desselben detailliert hervorheben, nachdem solches in umfassender Weise von fachwissenschaftlichen und pädagogischen Sachkennern bereits nach dem Erscheinen der ersten Auflage und zwar mit der größten Einstimmigkeit geschehen ist. Wir betrachten es aber dennoch als eine angenehme Pflicht, auch in diesen Blättern auf das Buch hinzuweisen als ein Werk, welches jeder mit naturwissenschaftlichem Unterrichte Betraute in die Hand nehmen sollte, um sich selber ein Urteil darüber zu bilden, welches einzuführen jeder mit der Wissenschaft fortgeschrittene Lehrer in Versuchung geraten, und welches er unter allen Umständen verwerten und der Jugend zum Nutzen empfehlen wird. Der Verfasser charakterisiert sein Buch treffend durch die Worte, daß es nicht wie die meisten Produktionen der botanischen Schullitteratur die Pflanzen, sondern die Pflanze kennen lehren soll. Es solle den Bestrebungen derer Vorschub leisten, welche durch den naturgeschichtlichen Unterricht nicht nur das Gedächtnis, sondern den Geist bilden und mit Locke das Kind seine

zu erwerbenden Erkenntnisse selbst erfahren, nicht unverdaut auswendig lernen lassen wollen. Der behandelte Stoff ist auf fünf Abschnitte verteilt, welche zusammen nach unserer Ansicht ein meisterhaftes Ganzes bilden. Erster Abschnitt: Gestaltlehre. (Wurzelgebilde Stammgebilde, Blattgebilde, Haargebilde). Zweiter Abschnitt: Systematik. (Diagrammatik, Systemkunde, systematische Einteilung der höheren Pflanzen). Im dritten Abschnitte, Biologie, (!) werden die Lebensverrichtungen der Blüte einer eingehenden wissenschaftlichen Erörterung unterzogen, welche, wie das ganze Buch, durch ganz vortreffliche Abbildungen unterstützt wird: Blumen und Insekten. (Befruchtung, Übertragung des Pollens 1. durch den Wind, 2. durch Tiere. Verbreitungsmittel der Früchte und Samen). Vierter Abschnitt: Anatomie und Physiologie. Fünfter Abschnitt: Die niederen Pflanzen. Der vergleichende Text führt von diesen durch die Gymnospermen nochmals auf die Blütenpflanzen zurück.

Das Buch ist mit der Überzeugung geschrieben, welche wir in diesen Blättern an anderem Orte ausgesprochen haben, daß für den Schüler das Wissenschaftlichste, wenn es nur in die richtige Form gegossen wird, gerade gut genug ist. Der Schüler der oberen Klassen erhält ein Buch, welches kein bloßes „Schulbuch" ist, sondern für ihn an Wert wächst über die Schule hinaus. Daß die Stunden, in welchen der gelangweilte Schüler „vom Heu und nur vom Heu" zu hören bekommt, trostloserweise oft wirklich noch trockener sind als das beste Heu, hat seine verschiedenen Ursachen. Einmal und vor allen Dingen wird so oft jenem oben ausgesprochenen Grundsatze, welchen man bis zu einem nicht unbedeutenden Grade auch in den unteren Klassen gerecht werden kann und muß, zuwidergehandelt und dem Schüler durch endlose Systematisiererei und geistlose Beschreiberei die ganze blühende Wiese trotz Sonnenschein und Insektenwelt Sortierens halber über den Haufen gemäht. Denn was man im Herbarium hat, kann man getrost nach Hause tragen. Zweitens fällt der Unterricht in den sogenannten beschreibenden Naturwissenschaften häufig bis in höhere Klassen solchen Lehrern anheim, welche dieselben kraft ihres beglaubigten

Ausweises als rechtmäßige „Nebenfächer" in Anspruch zu nehmen haben. Nun ist es aber auf keinem Gebiete schwieriger als gerade auf diesem, etwas Ganzes und Ersprießliches auch in den mittleren und unteren Klassen zu leisten, wenn man nicht voll in der Sache steht, sein Feld nach allen Richtungen hin beherrscht und den so reichhaltigen Stoff nach Bedürfnis sichten und gestalten kann. Wer den Schüler sehen, erfahren und vergleichen lehren will, muß selber diese Thätigkeiten im reichsten Maße geübt haben. Demgemäß liefert nur eine gründliche praktische Ausbildung des Lehrenden in den verschiedensten Laboratorien die Basis für den Erfolg gerade dieses Unterrichtes. Eine solche praktische Ausbildung aber kostet viel Mühe und viel Zeit, und schwerlich wird ein Kandidat des höheren Schulamtes, den sein Interesse den beschreibenden Naturwissenschaften in die Arme getrieben hat, jemals Trost gefunden haben oder finden in der preußischen Examensverordnung, welche die gesamten beschreibenden Naturwissenschaften zu einem Hauptfache zusammenschweißt und der Chemie als zweitem koordiniert. Der Tag, so lange er scheint und nicht durch Kollegien geschmälert wird, geht hin bald im chemischen Laboratorium, bald im zoologischen, botanischen oder mineralogischen Institute. Dabei grenzt die Vorbildung, welche der Gymnasialabiturient auf die Universität mitbringt, meistens an ein Minimum, so daß mit dem Abc angefangen werden muß. Die Vorlesungen sind zum Teil zugeschnitten für den Mediziner. Wer z. B. ein tüchtiger Zoologe werden will hat eigentlich nur den einen Weg, durch das Studium des Mediziners bis zum Physicum sich eine ergiebige Kenntnis der Anatomie, Physiologie und Entwicklungsgeschichte des kompliziertesten Organismus anzueignen und also noch Zeit für Seciersaal und physiologisches Prakticum zu finden. Zur Belohnung darf der gestählte Kandidat im Examen statt einer fachwissenschaftlichen und der üblichen philosophischen Arbeit deren zwei anfertigen, während der Mathematiker, dem die Physik doch gewiß nicht zu ferne von der Landstraße liegt, auf die billigere Weise zum Ziele gelangt. Von dem abgehärteten Naturwissenschaftler — sofern er seinen Begriff von Ehre in-

zwischen nicht etwas modifiziert hat und fürder nach den höchsten Graden strebt, — wird schließlich außer andern Kleinigkeiten die Qualification für den mathematischen Unterricht in den mittleren Klassen und damit einiges aus der Infinitesimalrechnung verlangt, welche Lübsen in klassischer Weise „die höchste und schönste der gesamten mathematischen Wissenschaften, aber in der That auch die schwerste“, nennt, „sowohl zu lehren als zu lernen, was schon daraus folgt, daß von zehn, die sie studieren, kaum einer sie verstehen und noch viel weniger sie selbständig anwenden lernt.“ Jeder wird mindestens zugeben, daß man von Differential- und Integralrechnung erst etwas weiß, wenn man viel davon versteht. Daß aber ein erfolgreicher mathematischer Unterricht in den mittleren Klassen nicht zu geben sei ohne Kenntnis der höchsten Mathematik, welche nie auch nur tangiert wird, ist Aberglaube. Also wozu der Lärm? Die Klausel ist nichts als ein Hemmschuh für den überbürdeten Naturwissenschaftler, welcher noch dazu manchmal mit Vorliebe angezogen wird. Denn es gibt noch immer Mathematiker, die mitleidig auf die beschreibenden Naturwissenschaften hinabzublicken verstehen. Auf der anderen Seite müssen wir nochmals betonen, daß der Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften, besonders der Botanik und Zoologie, nur unter den weitgehendsten Voraussetzungen auch in den mittleren Klassen ein gedeihlicher sein kann. Wenn dennoch die Fakultas für diese Klassen gerade unter solche, welche die beschreibenden Naturwissenschaften zu sogenannten Nebenfächern wählen und nach Vorschrift wählen müssen, mit einer außerordentlichen Liberalität verteilt zu werden pflegt, — und wir könnten interessante Belege auftischen — so ist die Ursache in der Humanität der Examinatoren zu suchen, welche einsehen, daß es unmöglich ist, ohne reiche Anschauung, welche nur durch großen Zeitaufwand zu erkaufen ist, das Wünschenswerte zu leisten.

Der botanische Unterricht ist endlich so schwierig wie kein andrer auf dem Gebiete der Naturwissenschaften. Er erfordert einen bedeutenden Grad von Unermüdlichkeit und Aufopferungsfähigkeit, wie sie nur die Liebe zur Sache und zur Lehrthätigkeit

geben kann. Ich denke einmal an die Herbeischaffung des Materials, welches besonders in großen Städten in der nötigen Menge oft schwierig zu erlangen, oft gar nicht vorhanden ist, wenn man es gebraucht, und sich nicht aufstapeln läßt wie das Material für den zoologischen Unterricht. Sobald aber die nötige Anschauung von Naturobjekten fehlt, sind die Begriffe hohl, und ist es aus mit dem Interesse. Da stempelt man denn häufig in seiner Dürftigkeit den Unterricht vollständig zum Zeichnenunterricht, um sich die hungrige Jugend vom Halse zu halten, welche recht wohl weiß, wo die Krippe eigentlich stehen sollte. Womit wir natürlich nicht behaupten wollen, daß in der botanischen Stunde das Zeichnen verpönt sein solle, sondern nur, daß es ebenso verwerflich ist, den zoologischen und botanischen Unterricht in Zeichnenunterricht zu verwandeln, wie es falsch ist, den physikalischen vollständig in Mathematik und den chemischen in Rechnenunterricht aufzulösen. Kommt aber alles oft genug vor. Auf dem Gebiete der Zoologie sind ferner die Objekte und ihre Unterschiede meistens für den Schüler greifbarer, im botanischen Felde so häufig wenig auffallend und scheinbar geringfügig. Die tierischen Typen lassen sich mit Leichtigkeit anordnen auf einer Stufenleiter, auf welcher man vom kompliziertesten und vollkommensten zum einfachsten und unvollkommensten Organismus und umgekehrt vergleichend schreiten kann. Viel weniger ist dies in der Botanik möglich und das interessante Verfolgen der Entwicklungsgeschichte von den Cryptogamen durch die Gymnospermen zu den Phanerogamen gehört zu den schwierigsten Aufgaben auf dem Gebiete des botanischen Schulunterrichts und setzt eine Fülle von Demonstrationen voraus. Als ein herrliches Feld zur Bearbeitung zieht der Verfasser mit Recht die Biologie in den Vordergrund, daher denn auch der dritte Abschnitt nicht zum geringen Teile dem Buche seine Eigenartigkeit verleiht.

Was das Maß des in den systematischen Abschnitten Gegebenen betrifft, so stehen wir auf der Seite derer, welche dasselbe für ausreichend unter allen Umständen erachten. Daß diese Abschnitte nicht erschöpfend sein können und es dem Lehrer überlassen bleiben muß, nach Bedürfnis in das vorhandene



Gerippe einzuschalten, liegt begründet im Plane des Werkes. Aufgefallen ist uns, daß die Typhaceen keine Erwähnung finden, obgleich die Abbildung von Sparganium auf zwei Seiten (p. 54 und 170) als Beispiel fungiert. Der fünfte Abschnitt macht nur soweit mit den niederen Pflanzen bekannt, als erforderlich erscheint, um einen Überblick über das Pflanzenreich zu gewinnen, und bevorzugt diejenigen Gruppen, welche verwandtschaftliche Beziehungen klar legen. —'

Aus den vorangegangenen Betrachtungen wird zur Genüge hervorgehen, daß wir ein Buch wie das vorliegende mit ganz außerordentlicher Genugthuung begrüßt haben. Es ist geeignet solche, welche bestrebt sind, den alten Schlendrian zu Grabe zu tragen, wirksam zu unterstützen, und denjenigen, welche noch unbekümmert im gewohnten Geleise dahinziehen, die Augen zu öffnen. Es gibt übrigens noch einen Aberglauben zu bekämpfen, nämlich denjenigen, der da vermeint, daß ein naturwissenschaftliches Schulbuch gar leicht zu viel bieten und zu wissenschaftlich ausfallen könne. Wir urteilen über die an das Buch zu stellenden Anforderungen wie über den Unterricht selber. Das Buch soll nicht vielerlei aber viel bieten; die Wissenschaftlichkeit ist ja nicht zu suchen in einer durch Kunstausdrücke überladenen schwerverständlichen Form, und Schulbücher, in denen man Seite für Seite sich über wissenschaftliche Mißverständnisse und falsche Data ärgern muß, sprießen zwar wie Pilze aus dem Boden, sind aber ein Greuel. Wer aber fürchten muß, daß für ihn die Welt weggegeben ist, wenn er dem Schüler ein gediegenes reichhaltiges Buch statt eines armseligen in die Hände gibt, — und es existieren auch solche Käuze — dem ist das Studium des Behrensschen Buches um so dringender zu empfehlen. —

Wir machen schließlich noch auf die Ankündigung „Mikroskopische Präparate zu Behrens. Methodisches Lehrbuch der allgemeinen Botanik" aufmerksam, welche auf dem Umschlage des Buches zu finden ist. Dieselbe soll zu Demonstrationen in der Schule dienen und wird solche Objekte umfassen, welche im vierten und fünften Abschnitte beschrieben sind. Der Umfang der Sammlung ist auf 60 Präparate fixiert, von denen je 20

eine einzeln käufliche Serie bilden. Meldungen bei der Verlagsbuchhandlung. W. L. jr.

2) Revue der Fortschritte der Naturwissenschaften. Herausgegeben unter Mitwirkung hervorragender Fachgelehrten von der Redaktion der „Gaea“. Dr. Hermann J. Klein. (Zehnter Band). Neue Folge. Zweiter Band. Jährlich 6 Hefte à 8 bis 9 Bogen. 8°. eleg. brosch. Preis 9 Mark pro Jahrgang. 1882. Verlag von Eduard Heinr. Mayer. Köln und Leipzig.

Dieses bereits bewährte Blatt, welches wir schon öfter zu unserem Nutzen in die Hand genommen haben, sei allen Freunden der Naturwissenschaften warm empfohlen! Die Revue gibt aus der Feder von Fachgelehrten eine ausführliche auf die Quellen zurückgehende Darstellung der Fortschritte in den verschiedensten naturwissenschaftlichen Disziplinen. Dahin gehören: Physik, Astronomie, Meteorologie, Chemie, Geologie, Botanik, Urgeschichte, Darwinismus. Jeder Jahrgang bildet ein abgeschlossenes Ganze. Der vorliegende Band (Astronomie) enthält unter anderm die Beobachtungen von S. J. Perry (p. 127) über die Chromosphäre der Sonne, deren wichtigstes Ergebnis in einer auffallenden Zunahme der Aktivität auf der Sonne im Jahre 1880 besteht; ferner die Untersuchungen der Spectra des Sonnenrandes und der Sonnenmitte von Charles J. Hastings (p. 130) und Zurückführung der auffallenden Unterschiede dieser Spectra auf ihre mutmaßlichen Ursachen; N. Lockyers Studien (p. 140) der Spectrallinien des Eisens in der Sonne, die den Verfasser zur Annahme dissociierten Metalles im Sonnenkerne führen, während Fiévez (p. 145), fußend auf Beobachtungen des Magnesiumspectrums, die Modifikationen im Aussehen des Spectrums auf physikalische Ursachen und nicht auf eine Änderung der chemischen Konstitution des Metalles zurückführt. P. 176 ff. berichten über die Fortsetzung der klassischen Untersuchungen der Marsoberfläche von Schiaparelli, während der Opposition von 1879—80, welche seine früher gewonnenen Resultate bestätigen und erweitern. P. 180 ff. behandeln Jupiter nach den eifrigen

Beobachtungen des Planeten vom Deaborn-Observatorium zu Chicago aus, Beobachtungen, welche Prof. Hough zur Überzeugung führen, daß die Veränderungen auf der Jupiteroberfläche nicht, wie man bisher annahm, plötzliche und schnelle, sondern langsame und stufenweise seien, und die Oberfläche selbst möglicher Weise noch bedeckt sein könne von einer weißglühenden flüssigen Masse, in welcher kältere Stoffe die Streifen, dunklen Flecken und den roten Fleck hervorbrächten. P. 199 folgen die Untersuchungen von H. C. Lewis über das Zodiakallicht; P. 207 Feuermeteore; P. 212 Kometen; P. 221 Fixsterne. Spectralphotometrische Untersuchungen der Farben in den Spectren der verschiedenen Himmelskörper von Prof. H. C. Vogel in Potsdam 2c.

Diese Andeutungen werden genügen, den reichen Inhalt des Bandes zu charakterisieren. Die einzelnen Darstellungen sind von erwünschter Klarheit. Wir werden nicht verfehlen, gelegentlich auf den Inhalt anderer Bände hinzuweisen.

W. L. jr.

3) Allgemeine Arithmetik in ihrer Beziehung zum praktischen Rechnen für den Selbstunterricht insbesondere der Präparanden und Seminar-Aspiranten dargestellt von Karl Lembcke, Seminarlehrer. Wismar, Hinstorff. 1882. 8 und 106 S. 2 Mark.

Die Verschmelzung des gewöhnlichen Rechnens mit der Algebra und das Zurückführen beider auf die Gesetze der allgemeinen Arithmetik bildet den Inhalt dieses interessanten Buches, welches auf Reibels Elementararithmetik und auf Meyer Hirsch in Bezug auf die Aufgaben Rücksicht nimmt. Die Sätze von den relativen Zahlen stützt es nach dem Vorgange vieler auf $+ a = o + a, - a = o - a$. Übrigens reicht das mit vielem Fleiße gearbeitete Werk bis zum Potenzieren und Redivieren. Die Entwicklung der einzelnen Sätze ist lobenswert.

M. M.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1883. Heft III.
(Mai — Juni.)



Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1883.



Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

I.

Über den gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland.

Von

Dr. Hugo Göring,

Docenten an der Universität und Lehrer an der oberen Realschule zu Basel.

Unter allen Einzeldisziplinen der Philosophie ist es nur die Logik, die sich bis jetzt zu der Höhe einer exakten Wissenschaft emporgearbeitet hat und als solche in ihren Grundzügen der Mathematik gleichsteht. Ihre Erweiterung zu einer Theorie der Forschung hält gleichen Schritt mit den von Jahr zu Jahr fortschreitenden Errungenschaften der positiven Wissenschaften, von denen sie stets neu lernt, deren Methode sie immer schärft und dadurch eine innere Wechselwirkung von Kraftleistungen schafft, wie sie nicht idealer in der Sphäre der geistigen Interessen erscheinen kann. Zuerst war es die Philologie, die seit dem Aufschwunge der klassischen Studien sich die größten Verdienste um die rationelle Gestaltung der Logik erwarb. Ihr folgte die Naturforschung mit großen theoretischen Ergebnissen, sobald die Aufgabe einer Untersuchung der allgemeinen Erkenntniselemente in ihrer Beziehung zur Facharbeit an sie herangetreten war. In ihren ersten Anfängen aber bewegt sich noch die Naturphilosophie in modernem Sinne, die mit dem Nachweise der Gravitation und des mechanischen Wärmeäquivalents die Perspektive auf ungeahnte, eherne, große Gesetze eröffnet hat, nach denen alles im Kosmos „seines Daseins Kreise vollenden



muß.“ Und nach dem großen Ziele, welches die Naturforschung vorgezeichnet hat, nach der Erkenntnis unumstößlicher Gesetze, welche das Weltganze, die Natur des Unorganischen, sowie Leben und Bewußtsein beherrschen, in denen es keine Willkür, sondern nur erhabenste Harmonie gibt, nach diesem hohen Ideale strebt jetzt alles wissenschaftliche Denken. Im Sinne dieser Aufgabe will jede Geistesarbeit unserer Zeit Naturforschung sein, sie will in jeder Sphäre des Seins den unabänderlichen Zusammenhang von Ursache und Wirkung nachweisen. Ob nach dem modernen Ideale der Wissenschaft die in der Philosophie einst hochthronende, alles geltende Metaphysik noch ihren alten Rang behaupten kann, darüber muß die Mathematik und die Erkenntnistheorie entscheiden, sobald die an die Begriffe Zeit, Raum, Causalität und Unendlichkeit sich knüpfenden Erkenntnisprobleme in strengerer Formulierung Gegenstand der vertieften Forschung geworden sind. So gestaltet die ernstere Denkrichtung der Gegenwart die Psychologie zu einer Untersuchung der Vorgänge, auf denen die komplizierten Erscheinungen in dem dunkeln Gebiete beruhen, von dessen Gestaltung man sich nur annähernde, nach den Analogieen der Körperwelt gebildete Vorstellungen machen kann; sie fordert den Nachweis einer Ähnlichkeit der Gesetze, welchen die Entstehung der Gefühlsregungen, der Fluß der Vorstellungen und die Schwankungen des Willens folgen, mit den Thatsachen der Mechanik. Die Ethik, das Resultat strenger Untersuchungen über die Natur des Willens, der Triebe und Affekte, sucht die Objektivität eines Naturgesetzes in den Handlungen der Menschengruppen festzustellen, wie die Nationalökonomie, die unter diesen Gebieten bis jetzt trotz ihres jugendlichen Alters die höchste Stufe wissenschaftlicher Autonomie erlangt hat, das Naturgesetz der materiellen Interessen in dem Getriebe der Völker zu formulieren strebt.

Von allen abhängig, allen dienend, die höchsten Angelegenheiten des Menschenlebens umfassend, steht allein die Pädagogik noch verwaist, noch vernachlässigt, noch wenig geachtet, noch unselbständig in der stolzen Reihe der neuen Wissenschaften da. Die Menschheit, die nach dem Erfolge der Leistungen fragt,

hält wenig von Kulturveranstaltungen, welche gegenüber ihrer hohen Aufgabe, die Jugend, die Zukunft der Völker, intellektuell, moralisch und ästhetisch zu heben, ganz spurlos an den Jahrhunderten vorübergegangen zu sein scheinen. Man betont oft, daß die Menschheit trotz aller Erziehungsarbeit nur geringe Fortschritte in der Entwicklung der Intelligenz, der Sittlichkeit und der künstlerischen Fähigkeit mache. Man sieht, daß viele Individualitäten durch die Einflüsse der Erziehung in ihrem geistigen Wachstum eher gehemmt als gefördert werden: dies erregt den Zweifel an dem Werte einer Thätigkeit, die den höchsten Interessen der Menschheit gelten soll. Ja, unter den Vertretern der Wissenschaft mag es vor kaum etwas mehr als zwei Jahrzehnten zum guten Ton gehört haben, mit dem Mischlächeln des Hohnes und Mitleides auf die herabzusehen, die das Nachdenken über Pädagogik mit etwas höherem Ernste betrachteten, als es eine bloß unterhaltende, sonderbare Liebhaberei verdient. An Universitäten galt es ja geradezu als der Würde der Alma mater widersprechend, jenes Dilettantengebiet in den Kreis der Vorlesungen zu ziehen. Unter dem Drucke solcher Vorurteile hielt es einer der hervorragendsten Förderer der zur Wissenschaft sich erhebenden Disziplin für eine lebenskluge Konzession an seine hochgelehrte Umgebung, sich mit historisch-juridischen Begriffsanalysen auf die ersehnte Höhe des Privatdocentenkatheders emporzuwinden, wenn auch die scharfblickenden Recensenten unter der Kritik der rechtsgelehrten Doctrin den harmlosen Hintergrund versteckter ethisch-pädagogischer Konsequenzen hätten entdecken können. Und recht charakteristisch für die Situation war noch vor 14 Jahren der Verzicht eines geistvollen deutschen Professorenoriginales auf einen Baseler Universitätslehrerstuhl, weil mit den Vorträgen über Philosophie auch ein Kursus der Pädagogik und die Leitung eines pädagogischen Seminars verbunden sein sollte. Eine so ausgesprochene kühle Haltung der deutschen Hochschulen gegen ein Wissensgebiet, dessen hohen Kulturwert doch das Vaterland Isaak Iselins jederzeit erkannt hat, kann seinen Grund nur in dem Ideologismus gehabt haben, um nicht den Begriff „Idealismus“ anzuwenden, mit dem man

neuerdings in sophistischer Zweideutigkeit zu schielen sich erkühnt. Man glaubte die Würde der Wissenschaft zu verletzen, wenn man sie in den Dienst des praktischen Lebens setzte. Ebenso mochten die Nachwirkungen des heftigen Kampfes zwischen Humanismus und Philanthropismus sowie die Abneigung gegen den letzteren noch nicht geschwunden sein, dessen unbedeutendere Vertreter in der Pädagogik oft mehr gelärmt als geleistet hatten. Hier und da hörte man die Wendung, daß man eine Thätigkeit, die mit gleicher Pfl chtforderung an jeden Menschen herantritt, nicht zur Zunftbeschäftigung herabgesetzt wissen wollte und dabei oft erleben mußte, daß spezifisch als Pädagogen auftretende Weisheitspraktiker sich oft nur als wichtig thuerische Geheimniskrämer, geistlose Pedanten und oberflächlich eitle Halbwisser erwiesen.

Nur Vorurteile, wie sie oft aus dem praktischen Alltagsleben in die Welt der theoretischen Interessen übergehen und sich dort erhalten, ehe sie durch sachliche Begriffsrevision zurückgewiesen werden, können die Abneigung des letzten Menschenalters gegen die theoretische Pädagogik verschuldet haben. Denn gerade mit dem Anfange des neunzehnten Jahrhunderts beginnt die Gestaltung der Erziehungsgrundsätze, die ihren ersten Anspruch auf wissenschaftliche Bedeutung erhoben. Das Jahr 1806 inaugurierte die Renaissance der pädagogischen Theorie mit dem manneswürdigen Jugendwerke Herbarts* über „Allgemeine Pädagogik“. Es betrat von neuem den von Locke eröffneten, von Rousseau und Pestalozzi geistvoll erweiterten Weg der Ideeenrichtung, auf welchem die Pädagogik aus der Sphäre schwankender Tastversuche auf den festen Boden empirisch gesicherter Erkenntnisse gelangte. Nach ganz anderen Zielen hin

* Johann Friedrich Herbarts pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge herausgegeben, mit Einleitung, Anmerkungen und komparativem Register versehen von Dr. Otto Willmann, a. o. Prof. der Philosophie und Pädagogik zu Prag. 1. und 2. Band. Leipzig, Verlag von Leopold Voß 1873 und 75. Allgemeine Pädagogik I, S. 313—525. — Ausgabe von Dr Friedrich Bartholomäi. Zwei Bände. Zweite Auflage. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne. 1877.

Bahn brechend, hatte der dialektisch gewandte Schleiermacher einen kühnen Blick in die Zukunft der Kulturtheorie gethan, als er das Ende der Erziehung in der Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des einzelnen erkannte und die Forderung aussprach, daß die Erziehung den einzelnen in der Ähnlichkeit mit dem größeren, moralischen Ganzen ausbilden solle, dem dieser angehört.* Endlich hatte ja Friedrich Eduard Beneke einen nicht zu unterschätzenden Versuch gemacht, die Psychologie im Sinne einer induktiven Wissenschaft zu betrachten, wenn er dabei auch nicht über die Grenze des halbexakten Gleichnisses kam, während seine Erziehungs- und Unterrichtslehre in wesentlichen Punkten die Aufgaben berührte, nach deren Lösung die modernen französischen Positivisten und die englischen Empiriker streben.**

Was aus jener Zeit von allen Resultaten des angestrengten Denkens über die gesetzmäßige Einwirkung des Erziehers auf den Zögling geblieben ist, ja zu einem lebensvollen Bildungselemente der Gegenwart erhöht werden konnte, das ist die große Idee des erziehenden Unterrichtes, wie sie Herbart genial concipiert und unter den neueren Ziller umsichtig und gewissenhaft selbst bis in ihre Einzelzüge zum Abschluß gebracht hat. Nichts von allem, was sich heute Methodik nennt, kann sich mit dem Lebenswerke dieses unermüdlich thätigen Didaktikers

* Schleiermachers pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens herausgegeben von C. Platz. (Mit Genehmigung des Original-Verlegers Herrn G. Reimer in Berlin.) Zweite Auflage. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne 1876. In geistvoller Darstellung hat Dr. Gustav Baur, Konsistorialrat, Doktor und Professor der Theologie, in seinen „Grundzügen der Erziehungslehre“ (Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Gießen, J. Rickersche Buchhandlung 1876) diesen Standpunkt erweitert.

** Erziehungs- und Unterrichtslehre. Von Dr. Friedrich Ed. Beneke, weiland Prof. an der Universität zu Berlin. Neu bearbeitet und mit Zusätzen versehen von Johann Gottlieb Dreßler, Seminar-Direktor a. D. in Bautzen. Erster Band: Erziehungslehre. Zweiter Band: Unterrichtslehre. Vierte Auflage. Berlin 1876. Ernst Siegfried Mittler und Sohn, Königliche Hofbuchhandlung, Kochstraße 69/70.

messen, dessen Individualität dabei das wahre Ideal einer ethischen Persönlichkeit ist. Nie hat ein Zweig praktischer Thätigkeit ein so fein durchdachtes System theoretischer Erwägungen und innerer Erfahrungen zur Basis gehabt wie die Veranstaltungen der von Ziller organisierten Erziehungsschule, jenes vielseitig bewunderten, aber nicht immer mit Geschmack nachgeahmten Musters konzentrierter und konzentrierender Einwirkung pädagogischer Elemente auf das gesamte Geistesleben der Jugend, auf die gleichmäßige Entwicklung der intellektuellen, moralischen und ästhetischen Interessen zu echter Harmonie der ganzen Persönlichkeit.

Schon beinahe zwei Dezennien liegen hinter der durchgreifend epochemachenden Leistung, der „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht", jener Hauptstütze der modernen Didaktik im strengeren Sinne, vor deren wirklicher Größe ganze Litteraturen als halbwissenschaftliche Spielarbeit erscheinen. Was jenes Werk nebst der noch früher erschienenen „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" und der „Regierung der Kinder" darbietet, das vereinigen die vor vier Jahren erschienenen „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik" zu einem vollendeten, einheitlich abgeschlossenen Gesamtbilde, welches den gegenwärtigen Stand der im Geiste Herbarts fortgeführten sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik charakterisiert.*

Im Hinblick auf die allgemeinen Grundsätze des Unterrichtes hat dieses eigenartige Werk Zillers die Bedeutung eines Kanons. Da es das Ergebnis vielseitiger, unermüdlicher Forschung ist, so begreift man die strategische Sicherheit, mit welcher sich der Autor auf dem Terrain seiner Praxis bewegt, die Klarheit seines Blickes, mit welcher er dunkle Gebiete durchdringt

* Dr. Tuiskon Ziller, Prof. der Pädagogik an der Universität Leipzig: Einleitung in die allgemeine Pädagogik, Leipzig 1856. Die Regierung der Kinder, Leipzig 1857. Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, Leipzig 1865. Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Leipzig 1876. Dazu gehört noch das seit 1869 von ihm herausgegebene „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" (bis jetzt 12 Bände, Langensalza, H. Beyer und Söhne).

und schwierige Probleme erfaßt, die Schärfe der Dialektik, mit der er stets siegend zur Überzeugung zwingt, endlich die Hoheit einer überlegenen Ruhe, mit der er den Streit der Meinungen schlichtet und das Chaos der Tagesfragen ordnet. Den Charakter echter Wissenschaftlichkeit zeigen alle seine Leistungen durch die Ableitung der Lehrsätze aus den Gesetzen des Geistes, soweit ihn die Beobachtung des gegenwärtigen Individuums und die geschichtlichen Erfahrungen aus der Entwicklung des ganzen Menschengeschlechtes erkennen lassen. Der ganze Bau des Systemes wird von architektonischer Einheit beherrscht, ein Gedanke steht mit dem andern in so harmonischer Verbindung, daß man sich einem innerlich abgerundeten Kunstwerk gegenüber befindet.

Zillers Untersuchungen gehen von einer Analyse des Erfahrungsbegriffes der Erziehung aus. In dieser erkennt er eine absichtliche, planmäßige Einwirkung auf einen Menschen und zwar auf einen einzelnen als solchen in seiner frühesten Jugend in der Absicht, bei diesem eine bestimmte, aber zugleich bleibende geistige Gestalt dem Plane gemäß auszubilden. Dieser Erfahrungsbegriff setzt zwei an sich ganz entgegengesetzte Zustände bei dem Kinde voraus: Bildungsfähigkeit und Unveränderlichkeit des Geistes. Dieser Annahme widerspricht die dualistische Weltauffassung, die transscendentale Freiheitslehre, die fatalistische und pantheistische Doktrin, ebenso die Prädestinationslehre, welche die Erziehung des Individuums für das Werk der Gottheit erklärt und einen Eingriff in seine Entwicklung ebenso verwirft, wie der naturalistische Standpunkt, welcher den Menschen seiner eigenen Natur überläßt. Außer dieser Unzulänglichkeit beruht der größte Mangel jenes Erfahrungsbegriffes in der Verlegenheit um die Bestimmung der geistigen Gestalt, welche die Erziehung dem Kinde geben soll. Diese wird erst von der wissenschaftlichen Pädagogik normiert, nach welcher sich der Mensch zum Ideal der Persönlichkeit, d. h. einem Ideal der Gesinnung, des Willens, nicht des Wissens und des Thuns erheben soll. Dieses Ideal besitzt Würde, einen absoluten, von allem Begehren unabhängigen Wert, wie ihn die Muster-

bilder des Willens, das reine, uninteressierte Wohlwollen zeigen, aus welchem die Veranstaltungen der Erziehung selbst hervorgehen. Die Musterbilder sind nicht nur in der einzelnen Gesinnung enthalten, sondern in der Einheit des Bewußtseins verbunden, sie treten nicht vereinzelt hervor, sondern sie durchdringen alle Geistes- und Gemütszustände, sie beherrschen die leitenden Grundsätze und die von ihnen ausgehenden Bewegungen in solchem Maße, daß der Mensch in allen Lebenslagen als einer und derselbe erscheint. In diesem Sinne kann sich bei dem Zögling keine Art seines Wissens und Thuns, seiner Gewöhnung und Fertigkeit von der Gestalt des Ideals loslösen. Dieses erreicht man durch ein strenges Befolgen der Naturgesetze des Geistes, durch gesetzmäßige Erzeugung solcher Ursachen, welche bestimmte, erstrebte Wirkungen hervorbringen, durch das Betreten solcher Wege, auf welchen der Zögling zu ganz bestimmten Richtungen, Thätigkeiten und Reaktionen determiniert wird, also durch wissenschaftliche Methoden, die alles Wissen zu einem Schulwissen, alle Erziehung zu einer praktischen Lebenskunst gestalten. Dazu kommt nach Zillers Auffassung, die er besonders in seiner vor kurzem erschienenen „philosophischen Ethik"* ausführlich erweitert, und nach welcher die Sittlichkeit eine spezifisch religiöse Form annimmt, die Mitwirkung des höchsten Wesens, dessen zweckmäßige Weltveranstaltungen darauf berechnet sind, das Gute in uns wie in der Gesellschaft zur Herrschaft zu bringen.

Von besonderer Wichtigkeit sind Zillers Ausführungen über das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis der Erziehung, welche nachweisen, daß die Erfahrungen des bloßen Praktikers für sich allein nichts erklären und entscheiden, daß vielmehr wertvolle, wirklich bestimmende und beweisende Erfahrungen nur aus einem theoretisch durchgebildeten Gedankenkreise hervorgehen. Dieser allein bildet den rationellen Takt, der in Übereinstimmung mit den vernünftigen Resultaten der Theorie bleibt,

* Allgemeine philosophische Ethik. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne 1880.

der mit aller Gewissenhaftigkeit nach ihren Vorschriften und Methoden verfährt und deshalb auch beim Unterrichte nicht die Fachwissenschaft an Stelle der Schulwissenschaft setzt. Diesen Takt muß sich der Erzieher schon vor dem Eintritt in die Praxis aneignen, er muß von der Theorie so durchdrungen sein, daß er gewissermaßen naiv, mechanisch-gewohnheitsmäßig richtig denkt und handelt. Die Grundlage zu einem rationellen Takte kann aber nur durch Übung gegeben werden, zu deren Veranstaltung Ziller Seminare mit Übungsschulen fordert. Diese sollen die spezielle Methodik und die Schulwissenschaften lehren, vollkommen organisiert sein und gründlich benutzt werden. Die Übungsschulabteilungen sollen wirkliche Versuchsanstalten werden, freilich innerhalb derjenigen Grenzen, in welchen das Experiment auf dem Gebiete des Geistes im allgemeinen und dem der Erziehung im besonderen gestattet ist. Durch solche Vorkehrungen können Resultate erreicht werden, an denen sich die Theorie selbst wieder orientiert und fortbildet.

Recht charakteristisch für den wissenschaftlichen Stand der an Herbarts Grundlegungen sich anschließenden Theorie der Pädagogik sind Zillers Untersuchungen über die Anlage des Menschen, zugleich der Punkt, von welchem jede Kritik eines pädagogischen Systemes ausgehen muß. Ziller nimmt nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit einer individuellen angeborenen Anlage für jeden einzelnen an und erklärt die Zurückweisung dieser Annahme unter der Begründung, daß die immaterielle Seele ohne Wechselwirkung mit den Atomen der leiblichen Materie eine Anlage nicht besitze, für ein Vorurteil. Ebenso schließt er sich an die Theorie der individuellen Vererbung an. Nach seiner Auffassung ist dieselbe durchaus formaler Natur, sie enthält nichts von einer besondern Art des Vorstellens, Fühlens und Strebens, aber schon aus ihrer formalen Natur gehen bald Hindernisse und Schwierigkeiten, bald Hilfe und Erleichterung für die Entwicklung des geistigen Lebens hervor. Während es an bestimmten Nachweisen über die Grade und Kombinationen fehlt, in denen das Angeborne auftritt, läßt sich mit größerer Sicherheit die Differenz der geistigen Fähigkeit bei

dem weiblichen und männlichen Geschlecht feststellen. Als ein Beispiel der Untersuchungsergebnisse, zu deren Bestätigung Ziller mit der Verwertung der Resultate einer zuverlässigeren Schulstatistik vorangeht, erwähne ich die Angabe, daß das weibliche Geschlecht bis zum Abschlusse seiner physiologischen Entwicklung an intellektueller Kraft dem männlichen voranstehe, während es später im Vorstellungsgebiet und besonders in abstrakt logischer Bildung zurückbleibe, dafür aber eine große Reizbarkeit für sympathetisches Gefühl zeige, mithin in seiner allgemeinen Anlage eine stärkere Disposition für ethisches Leben besitze, dessen psychischer Grund in der Sympathie liege.

Von der formalen Anlage unterscheidet Ziller die inhaltliche, d. h. die bleibenden geistigen Zustände, die in den ersten Kinderjahren aus der Umgebung des Menschen, seinem frühesten Aufenthalte und den Gesellschaftskreisen hervorgehen, in denen er aufwächst. Aus dieser Erkenntnis ergibt sich die Forderung, daß die Individualität des Zöglings so streng als möglich respektiert werde, im einzelnen mithin die Zurückweisung jedweder Einheit der Schulen für die Anfänge der Bildungszeit, in denen die äußeren Lebensbedingungen die durchgreifendsten individuellen Unterschiede herbeiführen, ebenso die Bekämpfung alles Nivellierens sozialer und konfessionaler Interessen auf einer Stufe, auf welcher der über die Unterschiede hinausgehende Geist sich noch nicht einmal ausgebildet hat. Aus diesem Grunde verbietet Ziller die Beschleunigung des Tempo beim Fortschritt des Unterrichtes zu Gunsten einzelner Bevorzugter, sowie alles grundlose Bekämpfen individueller Neigungen und Gewohnheiten. Für die Befestigung einzelner Seiten der natürlichen Anlage, von deren bisher totaler Vernachlässigung Ziller die langsame Entwicklung des nationalen Geistes im deutschen Volke ableitet, sollen in der Kindergartenzeit Stoffe von allgemein kindlichem Geiste, in den Elementarklassen solche von echt nationaler Bedeutung sorgen. Daß bei dieser Tendenz das allgemein menschliche Ziel der Erziehung nicht aus dem Auge gelassen werden darf, ergibt sich von selbst.

Eine weitere Aufgabe der Pädagogik ist es, die Summe

der Spezialbildungsmomente, die nach der Umgebung des Kindes differieren, zu einem universellen Charakter zu vereinigen, und zu formaler Bildung zu gestalten, die nicht mehr an einem bestimmten Vorstellungskreis und Vorstellungsinhalt haftet, sondern als Kraft, als Geschicklichkeit, als Tugend, als Kunst, eine Art des Lernens zu verstehen und recht zu üben, sich als solche auf allen Gebieten, in allen Vorstellungsmassen erweist, die untereinander vermöge einer über den einzelnen Kreis hinausreichenden und vielleicht einheitlichen Durchbildung zusammenhängen. Zur Erreichung dieses Zieles müssen drei Bedingungen erfüllt werden: zunächst muß das in einem Bildungskreise enthaltene Material begrifflich durchgebildet werden; sodann muß ein neuer Kreis mit dem ersten in so enge Verbindung gebracht werden, daß die Gestaltung des ersten sich im zweiten reproduktionsweise an den Stellen und in den Gliedern erneuert, an denen die Verbindung zustande gebracht ist, endlich muß der Umkreis des Stoffes, in welchem die formale Bildung sich zeigen soll, hinreichend bekannt sein.

Die natürliche Konsequenz eines so entschiedenen Standpunktes ist der Nachweis von der Notwendigkeit der Erziehung, die allein zu den Höhepunkten der geistigen Entwicklung führen kann, ebenso die energische Widerlegung eines hier und da noch immer sich regenden charakterlos schwankenden Skepticismus in der Erziehung. Auf so festen Grundlagen beruht jenes System der Pädagogik, dessen einzelne Stufen als Regierung, Unterricht und Zucht nach dem Vorgange Herbarts auch von Ziller unterschieden worden. In diesem Sinne hat die Regierung eine doppelte Seite, eine negative, sofern sie den aus dem Vorstellungskreise des Zöglings hervorgehenden Begehrungen hemmend entgegentreten muß, eine transitorische, sofern sie, abweichend von dem Wesen der Erziehung, sich nur auf die unmittelbare Gegenwart bezieht. Da sie nicht unmittelbar auf das Bewußtsein, auf den bewußten Willen einwirkt, so begründet sie bloß mittelbare Tugenden, eine auf ihnen beruhende Sitte, Gewöhnung, äußern blinden Gehorsam ohne Einsicht des Zöglings in die Absichten des Erziehers. Dadurch wird sie zu einer

Vorbereitung, einer Abrichtung des Geistes für die Zwecke der Erziehung, ein Notbehelf, dessen man sich bedienen muß, weil ohne ihn die Gesellschaft die Störungen zurückzudrängen hätte, welche aus der zügellosen Bethätigung der Triebe des Zöglings erwachsen würden. Die störenden Begehrungen desselben wurzeln in der Nichtbefriedigung oder der ungenügenden Befriedigung berechtigter Naturbedürfnisse, die sich zur Unzeit regen: diesem Übelstand hat die Regierung abzuhelfen. Sie sorgt also beim Unterrichte für alle Bedingungen, welche die physiologisch medicinische Theorie vorschreibt, sodann für die nötigen Beschäftigungen, die weder über noch unter dem Horizonte des Schülers liegen und keine Langeweile und Ermüdung zulassen, keine Stockung des Gedankenlaufes, keine Einmischung von innen gestatten. Kann dieses Ziel nicht ohne direkte, positiv bewußte Einwirkung auf den Zögling erreicht werden, so ist als positive Regierungsmaßregel der positive oder negative Befehl ohne Rücksicht auf die Einsicht des Zöglings in die Notwendigkeit desselben anzuwenden. Damit eine solche Willensäußerung alle Veranlassung zu ungenügendem Gehorsam ausschließe, muß sie klar, entschieden, widerspruchslos ausführbar sein. Bei wiederholter Opposition gegen ein Gebot, bei der Entstehung von Trotz empfiehlt sich die Androhung eines Übels, welches der Befriedigung des Begehrens aequivalent ist, dessen Ausübung als eine vom Willen des Erziehers unabhängige Naturnotwendigkeit erscheinen muß, aber nur in beschränkter Ausdehnung angeordnet werden darf. Soll auch die Strafe einen wirksamen Eindruck machen, so sind doch die starken Strafgrade sowie auch die „antik-mittelalterliche Rohheit körperlicher Züchtigung selbst bei den jüngsten Kindern“ ausgeschlossen, weil sie durch den Affekt, in dem sie der Erzieher ausübt, und in den sie den Zögling versetzen, den Eindruck der Mißbilligung und des die Mißbilligung empfindenden Willens abschwächen.

Die beste Form der Regierung bleibt die Kontrole oder Aufsicht, die scheinbar unabsichtliche so wie die retrospektive, die beide dem Zögling freien Spielraum zum selbständigen Handeln

lassen, ihm aber die angemessene Richtung anweisen. Die Übertragung der Aufsicht auf Schüler bringt eine doppelte Gefahr hervor: den Pennalismus, d. h. die Vergewaltigung des Schwächeren durch den Stärkeren, sodann womöglich eine planmäßige Opposition aller Schüler gegen die Veranstaltungen des Lehrers. Als Hauptregel der Regierung gilt, daß man nie zu stärkeren Druckmaßregeln übergeht, so lange nicht die Gewaltmaßregeln von dem niedrigsten Grad an schon durchlaufen sind. Man darf also in jedem einzelnen bestimmten Falle nicht drohen, wenn nicht in bezug auf diesen Fall der Befehl zuvor für sich aufgetreten ist, man darf nicht strafen, ohne gedroht zu haben, man darf keine Aufsicht einführen, so lange die Strafe sich zureichend erweist, endlich man darf nicht durch Druckmaßregeln zu ersetzen suchen, was bei den Beschäftigungen und bei der Befriedigung berechtigter Naturbedürfnisse versäumt worden ist. Das wirksamste Moment der Regierung ist das Bestreben, daß der Zögling die Geistesrichtung des Erziehers annehme. Dies bewirkt die Macht der Persönlichkeit des Erziehers, die allerdings nur durch philosophisch-systematische Durchbildung des Gedankenkreises zu erlangen ist, und die Anhänglichkeit des Zöglings an den Erzieher, die durch geistiges Mitleben in den Interessen des Zöglings erworben wird.

Wenn schon auf dieser Stufe des Systems die bestimmte Tendenz nach naturgemäßer Begründung der Lehrsätze hervortritt, so zeigt sich erst die ganze Konsequenz des Zillerschen Gedankenkreises in der Lehre vom U n t e r r i c h t und der Zucht, auf welcher der Schwerpunkt des Ganzen ruht. Hier ist alles die arbeitsvolle Verdichtung eines Ideeenreichtums, wie ihn nur eine anhaltende Lebensarbeit anhäufen kann.

Von der stetigen Pflege der mittelbaren Tugend von der Gewöhnung an äußern blinden Gehorsam schreitet nun nach diesen Ausführungen Zillers der Erzieher zur Entwicklung des s i t t l i c h e n G e h o r s a m s, zur Erzeugung der u n m i t t e l b a r e n T u g e n d, die zugleich mit der Demut des religiösen Gefühles verbunden ist. Da alle diese Geisteszustände, persönliche Einsicht und persönlicher Wille, beide in angemessenem

Verhältnis zu einander und in Verbindung mit religiösem Gefühl — wie alle Bildung — aus dem schon vorhandenen oder zuvor zu schaffenden Gedankenkreise hervorgebildet werden müssen, so zerfällt die Erziehung in die beiden Hauptteile: Unterricht und Zucht. Während letztere unmittelbar die Züge des religiösen Charakters aus den Gedanken und den daraus schon entwickelten Gefühlen und Strebungen hervorbildet, sorgt der Unterricht nur mittelbar dafür, indem er den Gedankenkreis teils schafft, teils so bearbeitet, daß daraus der auf Einsicht beruhende und an die Einsicht hingegebene Wille der Person in immer größerer Ausdehnung und in seiner Verbindung mit dem religiösen Gefühle entstehen kann. Ein in angemessenem Zustande befindlicher Gedankenkreis muß das erste sein, wenn ein persönlicher, charaktervoller Wille an die Idealeinsicht mit religiösem Gefühle sich hingeben soll. Daher geht der Unterricht der Zucht voran, in der Praxis neben ihr her. Ein solcher Unterricht, der im Dienste des sittlich religiösen Charakters steht, ist Erziehungsunterricht: ihm gegenüber steht der Fachunterricht, der nur eine intellektuelle Bildung und Fertigkeit irgend einer Art erzielt.

Die Fachschulen sind nach Ziller von total untergeordnetem Werte und müssen sich in Erziehungsschulen verwandeln, in denen alle Bildung des Gedankenkreises und jede Fertigkeit den Geistes- und Gemütszustand im Zögling vorbereitet, der ihn dem Ideale der Persönlichkeit zuführt. Die hier gepflegten Studien verlieren die selbständige Bedeutung, die ihnen als Fachstudien beigelegt würden; sie werden zu Humanitätsstudien und gewähren die allgemeine Menschenbildung, welche Lessing, Herder und Pestalozzi erstrebten. Bei solchem Unterrichte muß der Lehrer immer zugleich Erzieher sein, dem nicht nur das Fachwissen, sondern auch die Kunst der Erziehung und ihre Anwendung auf das Einzelwissen zu Gebote steht. Der Lernende muß ein Zögling sein, bei dem nicht bloß eine einzelne Seite des Wissens und der Fertigkeit auszubilden sondern immer zugleich der geistige Gesamtzustand und das Verhältnis der zu gewinnenden Bildung zur moralisch-religiösen

Bestimmung des Menschen ins Auge zu fassen ist. Die auf einen solchen pädagogischen Unterricht berechneten Schulen müssen allgemeine Bildungsanstalten sein, also im Dienste der allgemeinen Menschen- und Humanitätsbildung stehen: auch die Methoden dieses pädagogischen Unterrichtes müssen sich von denen des Fachunterrichtes in den Fachschulen wesentlich unterscheiden.

Bei aller Gliederung der Erziehungsschulen nach dem individuellen Bedürfnis der zu einer Hauptart derselben gehörenden Zöglinge gilt doch in jeder einzelnen der Erziehungszweck als der Hauptzweck: auf diesen weisen die sogenannten Gesinnungsstoffe unmittelbar hin; sie müssen stets im Mittelpunkte des ganzen Unterrichts stehen, die übrigen Schuldisziplinen in genauer Unterordnung dazu. Dadurch wird nicht der Inhalt der anderweitigen Disziplinen, sondern nur ihr Lehrgang und ihre Anordnung abgeändert, sowie es die psychologische Richtung des Erziehungsunterrichtes verlangt, die an die Stelle der rein logischen treten muß. Bei einer in diesem Sinne richtigen Durchführung der Ordnung erreicht man eine Konzentration des Unterrichtes, dessen Mittelpunkt die Gesinnungsstoffe bilden. Auf diese Weise läßt sich vieles, was zunächst der Rücksicht auf einen besonderen Berufsstand, auf Gelehrsamkeit u. s. w. die Aufnahme in den Unterricht verdankt, doch zugleich als Element der allgemeinen Bildung verwerten.

Als nächste Aufgabe des Erziehungsunterrichtes erscheint die Bildung des Willens. Dies wird erreicht, wenn der Unterricht einen Geisteszustand herbeiführt, der dem Willen sich annähert. Geschieht dies durch die Kunst des Unterrichtes auf den verschiedenen Gebieten desselben so oft, als die Länge der Schulzeit es mit sich bringt, so muß sich der Geist einer formalen Wirksamkeit annähern, die dann die Zucht nur fertig auszugestalten hat. Der Geist des Zöglings kann durch bestimmte Momente des Unterrichts zur Willensbildung gelangen. Vor allem muß der Unterricht den Zögling an Arbeiten für Ziele erstarken lassen. Nicht nur der gesamte Unterricht, sondern jede einzelne Lehrstunde muß ein Ziel aufstellen, welches mit

Aufbietung aller Kräfte erreicht werden soll: es hat die Bedeutung einer zu lösenden Aufgabe, eines zu lösenden Problems. Deshalb muß es konkret und faßlich sein, den Zögling mitten in den Vorstellungskreis und den Teil desselben hineinversetzen, durch dessen Thätigkeit das Resultat seinem Inhalte nach zustande kommt. Eine auf das Ziel gerichtete Frage spannt die Kräfte des Zöglings an, der so viel als möglich alles selbst leisten soll. Durchaus verwerflich ist aber die Anwendung der katechetischen Methode, deren Nachteile Ziller nicht scharf genug betonen kann. Vielmehr darf die Unterstützung des Schülers durch den Lehrer nur eine formale sein, wie sie die Disputationsmethode einführt. Darnach müssen alle Resultate, welche gewonnen werden sollen, aus gemeinsamer Überlegung und Diskussion auf Grund der im voraus gesteckten Ziele hervorgehen. Ein Jeder bringt dabei selbstthätig herbei, was er zum Aufbau oder zur Widerlegung als notwendig ansieht, und gewinnt so das Selbstvertrauen und die Zuversicht, die den Willen auszeichnen, während aus jenem unpädagogischen Unterrichte gewöhnlich zaghafte, ängstliche, sich nichts zutrauende Schüler hervorgehen. Sodann muß bei diesem Ausblick auf bestimmte Ziele der Zögling immer das Bewußtsein haben, daß er sich im Fortschreiten befindet, selbst wenn die nötigen Wiederholungen und Korrekturen eintreten. Durch ein solches vorläufiges Zurückdrängen des Zieles muß sogar die ihm innegewohnte Kraft gewachsen sein; mit um so größerer Energie muß sich der Zögling dem Streben und den Gedanken widmen, die das neue Ziel vorzeichnet. Er darf es nicht aus dem Gedächtnis verlieren, sondern muß es nach der Analogie der Willensstrebungen festhalten, selbst wenn es nicht in einer Stunde vollständig erreicht wird. Denn aller Wille ist beharrlich, er ist kein flüchtiges Begehren. Da ferner der Wille auch dem, worauf er gerichtet ist, einen Wert beilegt, so muß der Zögling Wohlgefallen am Unterrichte finden und dies durch lebhafte Theilnahme an demselben, durch freiwilliges Sichmelden zu dem, was dabei zu thun ist, durch unausgesetztes Fixieren des Lehrers zu erkennen geben. Dies geschieht, wenn der Unter-

richt im Individuellen wurzelt und wenn er in echt wissenschaftlichem, ja künstlerischem Geiste gegeben wird. Da sodann der Wille ein Zustand der Bewegung ist, so bleibt er nicht bei dem Erreichten stehen, sondern strebt weiter. Daher ist immer eine anregende, geistvolle Behandlung des Stoffes erforderlich, die das Weiterstreben des Geistes hervorruft. Dazu kommt die Notwendigkeit eines Übergewichtes der durch den Unterricht zu erzeugenden Geistesthätigkeiten über andere Geistesthätigkeiten. Dies wird ermöglicht durch die Bildung starker, kräftiger Vorstellungen; diese gehen nur aus Klarheit der Auffassung hervor: dazu wieder bedarf es einer bestimmten Zeit, in welcher die Vorstellungen in voller Klarheit vom Zögling aufgenommen werden. Alle diese Momente verursachen bedeutende und dauernde Gesamtwirkungen bei dem Unterrichte, wie sie der Wille auf jedem seiner Gebiete hervorbringt. Ein Geisteszustand aber, der allen gleichzeitigen Geisteszuständen außer dem Willen überlegen ist, uns fortwährend mit Wohlgefühl erfüllt und zu unausgesetztem Fortschreiten zu neuen Zielen antreibt, ist das Interesse, der Keim und Wurzel alles Willens, ohne welches kein pädagogischer Unterricht möglich ist, da er nur durch dieses auf den Willen wirkt.

Gerade darauf also, daß in jedem Unterrichtsgebiete der Anfang des Willens methodisch erzeugt werden kann, beruht nach Ziller das Übergewicht einer Erziehung durch den Unterricht über jede andere Erziehung, namentlich über Familienerziehung, da alle Charakterbildung von der Gestaltung des Gedankenkreises durch den Unterricht ausgehen soll. Da nun der Zögling durch den Unterricht einen solchen Willen annehmen soll, der innern, allgemein giltigen Wert hat, so muß er sich dem Urteil über die idealen Willensverhältnisse und den daraus abgeleiteten Grundsätzen unterwerfen. Diese muß er in erster Linie erkennen: sie müssen ihn durch ihre Evidenz zwingen, ihm durch Klarheit und vollkommene Einsicht lieb werden. Keine Autorität, kein Gesetz, keine künstliche Reizung des Ehrgeizes durch unpädagogische Mittel wie Censuren, Rangordnung [illegible] dergl. kann die rechte Hingebung an sittliches Streb[illegible]

lassen, sondern nur die Wahrheit der Überzeugung. Die Art des Unterrichtes, das ganze Schulleben, der Umgang mit den Lehrern und Schülern muß einheitlich dieses Ziel verfolgen. Bei aller Einheit des sittlich religiösen Zweckes der Schulbildung ist aber doch ein mannigfaltiger, vielseitiger Unterricht notwendig, wie sich dies aus der Vielseitigkeit des Geistes und der Individualität ergibt. Daraus resultiert das Gesetz, daß es so viel Hauptfächer des Unterrichtes gibt, als Hauptseiten und Hauptarten des Gedankenkreises existieren. Drei Reihen derselben sind zu unterscheiden: die empirische, spekulative und aesthetische. Alle Glieder derselben müssen sämtlich stets gleichzeitig im Erziehungsunterrichte vertreten sein. Nun folgt daraus nicht die Forderung eines vielseitigen Wissens und Könnens an den Zögling, sondern, — da Wissen und Können nicht Zweck des pädagogischen Unterrichtes, sondern nur Mittel für das Wollen sind, — nur die Forderung eines mannigfaltigen, vielseitigen Interesses an denselben und die Vereinigung des Vielen, welches der Unterricht darbietet, in der werdenden Person des Zöglings. Letzteres ist der zweite Begriff der Konzentration. Woher ist aber das Viele zu nehmen, welches zur Fortbildung des dem einzelnen Unterrichtsfach entsprechenden Gedankenkreises führen soll? Die Antwort lautet: aus dem Gesinnungsstoffe einer bestimmten Kulturstufe des Menschengeschlechts.

Die Lehre von der Zucht bildet den Abschluß des konsequenten Systems. Bei dieser, der unmittelbaren Charakterbildung, handelt es sich darum, den Zögling auf einem jeden Gebiete in solche Lagen zu versetzen und seinem Interesse solche Gelegenheiten zu eröffnen, bei denen er nach eigenen Gedanken mit Erfolg handeln kann, wie es dem Interesse entspricht. Er muß demnach in Verhältnissen leben, in denen er sich wohl fühlt, die sein Gemütsleben in Anspruch nehmen und ihm Innigkeit und Stärke geben. Sein Wollen muß dabei ein gewohnheitsmäßiges, taktmäßiges, rein gedächtnismäßiges werden, aber auf Einsicht beruhen. Die eigene Aktivität

ist das Erste, worauf bei ihm hinzuwirken ist. Die Arten des Wollens müssen dabei immer mannigfaltiger werden, immer edleren, würdigeren Zwecken und Interessen dienen und immer weiter reichen; die verschiedenen Arten des Wollens müssen untereinander und zu einem gleichartigen, allgemeinen Wollen verschmelzen, so daß eine jede Art des Wollens nicht bloß aus verwandten, angrenzenden Gedanken und Handlungsweisen Hilfe erhält, sondern zugleich durch das Gewicht des allgemeinen Wollens getragen wird. Außerdem muß sich alles Wollen immer von Seiten der mittelbaren Charakterbildung verstärken und zwar dadurch, daß ein immer festerer Zusammenhang zwischen den von der Lebensklugheit und dem praktischen Sinne zu ergreifenden Mitteln und den vorschwebenden Zwecken hergestellt, der Reichtum an Mitteln vermehrt, überhaupt besser durchgebildet und namentlich mehr verschmolzen und erweitert werde. Die Momente, welche die subjektive Seite des Charakters bilden, ergeben sich aus diesen Prämissen ebenso wie die speziellen Richtungen der Charakterbildung.

Dies ist der geschlossene, konsequente, eng zusammenhängende und dabei originale Gedankenkreis, der, in die fruchtbarste Praxis umgesetzt, schon viel Segen gestiftet und bereits in Mitteldeutschland und Österreich eine Heimatsstätte gefunden hat. Dennoch ist er noch weit von dem Ideale einer wissenschaftlichen Pädagogik entfernt.

Ebenso hohen Wert in Theorie und Praxis hat gegenwärtig noch ein anderer, ebenso konsequenter Erziehungsplan des Kindes, der schon von den ersten psychophysischen Regungen an bis zum Alter der Reife führt, und in hohem Grade dazu angethan ist, Familien- und Schulerziehung harmonisch zu durchdringen. Der Begründer dieses Systems, welches sich noch jetzt mit Recht die „neue Erziehung“ nennt, ist Friedrich Fröbel, einer der Wenigen unter den Tausenden von Fachpädagogen, den man ein erzieherisches Genie nennen kann, der Natur aus Natur gestalten konnte, der eine wahre Verkörperung des Geistes in sichtbare Kunstform zu schaffen vermochte, der aus frischem Kindergemüte eine ganze Welt ursprünglicher Kinderthätigkeit

der Jugend jedes Alters zu erschließen und diese vor der Pedanterie der Scholastiker mit dem energischen, naiv geistvollen Machtworte zu schützen wußte, welches über der Pforte jeder Fröbelinstitution stehen sollte: „Über die Schwelle meines Kindergartens soll mir kein Schulmeister treten!" — Auf Grund genauer Kenntnis der menschlichen Natur und der Gesetze des Lebens sucht die Fröbelsche Methode das Kind auf den natürlichen Weg freier Selbstentwicklung zu führen. Vom ersten Atemzuge bis zum selbständigen Eintritt in die Gesellschaft will ihm die „neue Erziehung" die Eindrücke der Außenwelt so vorführen, daß es mit Hilfe selbständiger Thätigkeit zur Erkenntnis seiner selbst als „Kind der Natur, des Menschen und Gottes" gelangt. Diesem methodischen Verfahren, dessen Genialität in der, durch eine Reihe einfacher, höchst sinnreicher Spiele und Beschäftigungen vermittelten Verkörperung einer einheitlichen Auffassung von Welt und Leben beruht, liegt ein universelles System zu Grunde, welches das naturwissenschaftliche Denken der Gegenwart in natürlichster Harmonie mit den christlichen Grundanschauungen vereinigt. Und ohne eine bestimmte Auffassung des Weltganzen kann von einer Einführung des Kindes in die Erkenntnis der umgebenden Welt, d. h. von einer Erziehung keine Rede sein. Fröbels klarer, durch mathematische und naturwissenschaftliche Studien geschärfter Geist erkannte das Weltall als ein einheitlich, organisch verbundenes Ganzes, dessen Glieder durch Vermittlungselemente zusammenhängen, in welchem es keine absoluten, sondern nur relative Gegensätze gibt, in welchem ein naturgesetzliches Band den Übergang von unorganischer Materie zu organischem Stoffe, von Leben zu Bewußtsein, von niederem Bewußtsein zum menschlichen Denken, vom Menschen zur höchsten Steigerung des Geistigen in der Gottheit selbst herstellt. Bei einer gedankenvollen, nicht mechanischen Anwendung der Fröbelschen Methode in Haus und Kindergarten lernt das Kind den richtigen Gebrauch seiner Sinne, es gewöhnt sich an klares, logisches Denken auf Grund einfach elementarer Erkenntnismittel, und es hält nur das für wahr und wirklich, was ihm beweisbar nahetritt; sein sittliches

Bewußtsein wird durch den Umgang mit seinen Altersgenossen entwickelt, indem es dabei fortwährend genötigt ist, die Rechte anderer anzuerkennen und ein geordnetes Leben mit ihnen zu führen. Alle Grundvorstellungen, auf denen das gesellschaftliche Leben beruht, werden in der Seele des Kindes geweckt, indem diese sinnreiche Erziehung ihm durch elementare Vorkehrungen den Begriff der Arbeit, des Eigentums, der Thätigkeit des einzelnen für alle naheführt und ihm in nachahmender Beschäftigung die Berufsarten zeigt, welche das Getriebe der menschlichen Gesellschaft bilden. Alle Spiele, die Fröbel zur Veranschaulichung eines festbegrenzten, in seinen Prinzipien höchst fruchtbaren Denkkreises erfunden hat, sind bei ihrer, dem kindlichen Verständnis naheliegenden Einfachheit so geistvoll, daß man bewundernd auf diese schlicht erhabenen Dokumente des genialen Mannes schauen muß.

Wie die Theorie in ihrer genial-universellen Conception dem selbständigen Denken einen weiten Spielraum läßt und eine mit der Entwicklung der Gesamtwissenschaft fortschreitende Vertiefung verlangt, so schließt die dem großen Gedanken ebenbürtige Praxis jeden Zwang aus, der den freien Gestaltungstrieb des individuell schaffenden Kindes hemmt.

Ein großer, lichtbringender Gedanke, der für die Vertiefung und Weitergestaltung des Systems von größter Bedeutung ist, durchdringt den ganzen Erziehungsplan Fröbels: die Erkenntnis, daß die Entwicklung des Kindes im kleinen einen ähnlichen Weg nimmt, wie ihn der Entwicklungsfortschritt der Menschheit im großen durchlaufen hat. Dadurch wird das ontogenetische Grundgesetz der Physiologie auf das Geistesleben der Menschheit übertragen: und die große Wahrheit von der Einheit der Natur und des Geistes tritt als bewiesene Thatsache ohne allen gelehrten Apparat in der schlichten Sphäre des Kindergartens auf, um als fruchtbares Erziehungsprinzip das ganze innere Leben des Kindes naturgemäß zu bilden. In organischem Zusammenhange mit dieser Grundidee steht die kulturhistorische Einsicht, daß die Menschheit ihre ersten Erfahrungen handelnd,

experimentierend, also arbeitend gemacht hat, daß sie ihren eigenen Werken zunächst alle Belehrung verdankt, besonders der Beobachtung der Natur und der Anwendung ihrer Erzeugnisse, demgemäß muß das Kind eines jeden Zeitalters in derselben Weise beginnen, um nach und nach zu der Höhe des gegenwärtigen Zustandes der Gesellschaft emporzusteigen. Diese bietet ihm zahlreiche, durch die Zeit vervollkommnete Hilfsmittel für seine Bildung. Von den rohen Anfängen der Arbeit, welche nur die Körperkräfte übte, gelangte die Menschheit allmählich zum Ausdruck des Schönen d. h. der Kunst und von dieser erst zur Wissenschaft. Denselben Weg soll das Kind einschlagen. Diese Leitung geschieht vermittelst des Spieles, welches als Arbeit des Kindes in naturgemäßer Methodik das wirksamste Moment der Charakterbildung und der Verstandesübung wird. Zur Bildung des Charakters und zur naturgemäßen Entfaltung der Individualität bedarf es der freien Thätigkeit des Kindes. Im Kindergarten gibt es kein Gebot, nichts ist vorgeschrieben; aber man gewöhnt sich daran, bei Beschäftigungen ein Gesetz zu befolgen; man gewöhnt sich an Ordnung und an Unterwerfung unter eine Autorität, die man liebt. Im Zusammenleben mit anderen lernt sich zugleich mit Selbstverleugnung auch Selbständigkeit, welche ihren Platz zu behaupten weiß. Das wirkliche praktische Leben im kleinen bereitet das Kind in Wahrheit auf das spätere Leben in der großen Menschengesellschaft vor. Im Interesse einer geregelten Sinnesübung bietet man dem Kind einen Körper von einfacher Grundform dar, den Ball, und zwar in einer Anzahl, die den Farben des Spectrums entspricht. In diesem einfachen Elemente sind alle Bedingungen enthalten, welche den Ausgangspunkt für Anschauung der Form, Farbe und den übrigen Eigenschaften der umgebenden Stoffwelt bilden. Später schließen sich an die Kugel die weiteren Formen an, die als Würfel und Walze mit jenen die Hauptformen der Natur bilden. Freies Zerlegen und Zusammenfügen der Teile dieses Ganzen machen die Summe der spielenden Beschäftigungen aus, welche das Gestalten der Natur nachbilden und empirisch auf den Zusammenhang des Naturganzen mit dem Menschengeiste hinweisen.

Daß Fröbels universell schöpferischer Geist nicht bei dem Systeme der bloßen Kindergartenpädagogik stehen geblieben ist, scheint kaum in das öffentliche Bewußtsein der Fachkreise gedrungen zu sein. Dennoch enthält sein bis zum Abschluß der Erziehung ausgedehnter Unterrichtsplan mehr als bloß Keime praktischer Veranstaltungen zur Begründung einer im kritischen Sinne des Wortes allgemeinen Bildung und strenger Fachschulung der Jugend. Ja, man kann erwarten, daß Fröbels Schulentwurf, dessen Conception nicht ein ideologisches Hirngespinst ist, sondern aus der tiefsten Kenntnis des vollen Lebens erwachsen ist, also gewiß die Praxis des Schulwesens beherrschen wird, wie sein einst verlachtes Kindergartensystem jetzt die Anerkennung der Unterrichtsministerien von Österreich, Sachsen, Spanien, Italien und andern Kulturländern sich erzwungen hat. So will die von Fröbel angestrebte Vermittlungsklasse die Kluft zwischen dem in des Urhebers Geiste geradezu paradiesisch gestalteten Kindergarten und der mit dem abstrakten Ernste der Begriffsdürre an das Kind herantretenden Elementarschule überbrücken. Die organisch natürliche Proportion zwischen dem Können des Individuums, den Bedürfnissen der verschiedenen Gesellschaftsschichten und den Forderungen des Staates stellen in seinem frei durchdachten Plane die einzelnen, den individuellen Zwecken angepaßten Unterrichtsanstalten her, die als Volksschule, als Berufs-, Einsichts- und Lebensschule von einander abgegrenzt sind. Innerlich hängen sie ebenso eng zusammen, wie ein anderes Postulat der praktischen Pädagogik Fröbels den organischen Zusammenhang der Schule mit dem Kindergarten vermitteln und dadurch das System des Unterrichts und der Erziehung zu einem lebensvollen, harmonisch gefügten Kunstwerke erheben will: das ist ihm sein „Schulgarten" nebst „der Arbeitsstätte" für die Schuljugend beider Geschlechter, der „Jugendgarten" für das reifere Alter und die „Seminare" für Lehrer, Erzieher und Erzieherinnen.*

* Friedrich Fröbels gesammelte Werke, herausgegeben von Dr. Wichard Lange, 1869 ff.

So ragen denn in der weiten Ebene der Pädagogik zwei Säulen empor, die auf eine bedeutende Strecke der Kultur hin als sicherer Wegweiser dienen können. Wir dürfen sagen, daß alles, was in der pädagogischen Gruppenbewegung der Gegenwart mit irgend welchem Anspruch auf Bedeutung in den Vordergrund tritt, jener von Fröbel und Herbart gezeichneten Richtung folgt. So groß auch die Differenzen beider Standpunkte im einzelnen sind, so widersinnig den starren Anhängern eines Systems die Anerkennung des andern erscheint, so bieten sie doch einer unbefangenen, freien, über den Parteien stehenden Betrachtung das harmonische Bild der nächsten Zukunft.

Da man nirgends die geschichtlich gegebenen Bedingungen einer Kultur ignorieren kann, ohne in dem Luftgebiete der ideologistischen Schwärmerei zu schwanken und in der Schwindelhöhe unsolider Spekulation zu schweben, so muß man an das historisch Gegebene anknüpfen. In diesem Sinne muß jede Reformarbeit der Pädagogik zunächst an diese Grundsätze anknüpfen, deren Elemente maßgebend vorgezeichnet sind. Wer solche Leistungen verkennen wollte, der würde unhistorisch eine naturnotwendige Stufe der pädagogischen Bildung überspringen und eine umfassende Gedankenarbeit von vorne anfangen d. h. sich um den unschätzbaren Vorteil einer enormen Vorbildung bringen. Das Thatsächlichkeitsbedürfnis unserer Schule wäre in idealem Umfange befriedigt, wenn in diese der Geist Herbarts und Fröbels gedrungen wäre. Verderblich wirkt allerdings hier und da schon das sklavische Formelwesen, welches die Fanatiker der beiden Systeme ausprägen. Wie jedes unfreie Schwören auf das Wort des Meisters den Geist tötet und den Stillstand der Wissenschaft mit sich führt, so artet jenes Breittreten einzelner Lehrsätze in eine hohl journalistische Agitationsmanier des Schlagwortkrames aus. —

In systematischem Zusammenhange haben noch Waitz,*

* Theodor Waitz's Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. Zweite vermehrte Auflage mit einer Einleitung über Waitz's praktische Philosophie herausgegeben von Dr. Otto Willmann, Prof. in Prag. Braunschweig, Vieweg u. Sohn 1875.

Stoy,* Kern,** Lindner*** und v. Wilhelm † die pädagogischen Grundsätze Herbarts dargestellt, ohne jedoch die Bedeutung Zillers zu erreichen. Weniger Gunst hat Fröbel erfahren. So zahlreich auch die sogenannten Bearbeiter der Kindergartentheorie sind, so haben doch gerade die renommiertesten unter ihnen die Grundgedanken ihres Meisters mehr karikiert als sachlich analysiert. Das Verdienst der ersten umfassenden, zugleich den Kulturzusammenhang berücksichtigenden Bearbeitung, ja selbständig erweiterten Fortbildung der Fröbelschen Lehre hat sich die unermüdlich thätige, bewunderswert selbstlose Baronin Bertha von Marenholtz-Bülow †† erworben.

Unter der Legion systematischer Kompendien, die sich nicht an die beiden genannten Gedankenkreise anschließen, ragen nur zwei Werke mit dem Anspruch an wissenschaftliche Selbständig-

* Stoy Encyklopädie und Litteratur der Pädagogik. Zweite Auflage. Leipzig, Wilh. Engelmann 1878.

** Grundriß der Pädagogik von Hermann Kern. Zweite durchgesehene Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1878.

*** Allgemeine Erziehungslehre. Lehrtext zum Gebrauche an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen. Von Dr. G. A. Lindner, Dir. der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Kuttenberg. Wien, Verlag von A. Pichlers Witwe u. Sohn. Allgemeine Unterrichtslehre. Lehrtext zum Gebrauche an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen. Wien 1877 ebendaselbst.

† Praktische Pädagogik der Mittelschulen, insbesondere der Gymnasien. Von Andreas Ritter von Wilhelm, k. k. inner. Landesschulinspektor. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Wien, Druck und Verlag von Karl Gerolds Sohn, 1880.

†† Bertha Baronin von Marenholtz-Bülow: Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode. Zweite Auflage. Cassel und Göttingen, Verlag von Georg H. Wigand, 1875. Das Kind und sein Wesen. Beiträge zum Verständnis der Fröbelschen Erziehungslehre. Zweite unveränderte Auflage. Cassel, ebendaselbst 1878. Gesammelte Beiträge zum Verständnis der Fröbelschen Erziehungsidee. Band I: Erinnerungen an Friedrich Fröbel. Bd. II: Theoretische Abhandlungen. Cassel, ebendaselbst 1877. Der Kindergarten, des Kindes erste Werkstätte. Mit drei lithographierten Tafeln. Zweite Auflage. Dresden, L. Kämmerer 1878.

keit hervor, das Kompendium von G. Baur,* und die in großem Stile angelegte „Schule der Pädagogik" von Fr. Dittes.** Während Baur die zu Anfang skizzierten Ideeen Schleiermachers ausprägt, faßt Dittes, der ursprünglich von Beneke ausgegangen war, die Resultate der modernen Gesamtwissenschaft in gewandter Darstellung zusammen und bietet ein überraschend treues Miniaturbild der modernen Kultur, soweit deren Konsequenzen die Pädagogik treffen. Sein Werk würde den Bedürfnissen der gegenwärtigen Wissenschaft genügen, wenn es die Grenze der populär-praktischen Interessen überschritte.

Systematische Versuche, die während des letzten Decenniums in Frankreich hervorgetreten sind, folgen, soweit sie nicht die christliche Patristik und die jesuitische Scholastik rekapitulieren, den Prinzipien der von A. Comte begründeten positiven Philosophie. Im Vordergrunde stehen Bourdet der Ältere,*** Robin † und Arréat.†† In demselben Sinne arbeitet in Italien der geistvolle Andrea Angiulli††† ein System der

* Baur, vgl. Anm. 2.

** Dr. Friedr. Dittes, Direktor des Pädagogiums in Wien: Schule der Pädagogik. Gesamtausgabe der Psychologie und Logik, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Methodik der Volksschule, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Dritte Auflage. Leipzig und Wien, Verlag von Julius Klinkhardt. 1880.

*** Principes d'éducation positive par le Dr. Eug. Bourdet. Nouvelle édition entièrement refondue avec préface de professeur Charles Robin. Paris, Germer Baillière et Cie. 1877.

† L'instruction et l'éducation par Charles Robin. Paris, libr. Dreyfous. 1878.

†† Une éducation intellectuelle par Lucien Arréat. Paris, libr. Germer Baillière et Cie. 1877. De l'instruction publique. (Gekrönte Preisschrift d. Concours Péreire) Paris, 1882.

††† Andrea Angiulli, ord. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der Universität zu Neapel: La pedagogia lo stato e la famiglia. Discorsi etc. Napoli, Ulrico Hoepli, 2. ed. 1882. Lo studio della pedagogia nell' università. Napoli 1871. La filosofia positiva e la pedagogia. Napoli 1872. Seit März 1881 die philosophisch-pädagogische Zeitschrift: „Rassegna critica", Napoli, Detken.

Erziehung aus, welches wie das der Engländer Alexander Bain* und Herbert Spencer** als das natürliche bezeichnet werden könnte. Direkt auf das Leben in Haus und Schule können aber diese Forschungen noch nicht einwirken, da es ihnen noch an der abschließenden Durchbildung einer Unterrichtsmethodik fehlt, in welcher die Erkenntnis des Zusammenhanges von Ursache und Wirkung mehr gilt als die Routine der Zufallspraktik. Und diese Verwertung psychologischer Einsicht für die Pädagogik gipfelt in der Anwendung des Gesetzes der Apperception, wie es von den mit den Naturgesetzen gründlich vertrauten tüchtigsten Herbartianer Lazarus,*** Steinthal,† Siebeck†† und Glogau††† nachgewiesen worden ist.

Unter den Einzelbestrebungen der Gegenwart ragen außerdem die Versuche einer Revision der prinzipiellen Lehren der Pädagogik sowie einer Fixierung neuer Unterrichtsziele hervor. Zur Umgestaltung der grundlegenden Theorie der Erziehung gehören die Forschungen über die geistige Entwicklung des Kindes, die seit fünf Jahren tüchtige Physiologen und Psycho-

---

Vergl. dazu: „Andrea Angiullis pädagogische Reformbestrebungen“ in Dittes' Pädagogium. 1880, November u. Dezember. Leipzig u. Wien, Jul. Klinkhardt.

* Alexander Bain: Erziehung als Wissenschaft. Autorisierte deutsche Übersetzung. Leipzig, Brockhaus.

** Herbert Spencers Erziehungslehre. Mit des Verfassers Bewilligung in deutscher Übersetzung herausgegeben von Fritz Schultze. Jena, Gustav Fischers Verlag. 1874.

*** Prof. Dr. M. Lazarus: Das Leben der Seele in Monographieen über seine Erscheinungen und Gesetze. Zweite erweiterte und vermehrte Auflage. Berlin, Ferd. Dümmlers Verlag. 1876 ff. Ideale Fragen. Berlin, Th. Hofmann. 1879.

† Prof. H. Steinthal: Abriß der Sprachwissenschaft. Berlin, 1871 ff.

†† Prof. Dr. Hermann Siebeck, Das Wesen der ästhetischen Anschauung. Berlin, Dümmlers Verlag, 1875.

††† Dr G. G. Glogau, Steinthals psychologische Formeln zusammenhängend entwickelt. Berlin, 1876.

logen wie Darwin,* Taine,** Perez,*** Egger,† Fritz Schultze,†† Preyer††† und Strümpell* in Anspruch genommen haben. Andererseits ist auf dem Gebiete des höheren Unterrichts ein heftiger Kampf entbrannt, wie ihn nur das 18. Jahrhundert in dem antecipierten Streite der Humanisten und Philanthropisten erlebt hat.

Soweit die pädagogische Systematik auf dem Weg zur Wissenschaft fortgeschritten ist, so wenig genügt noch die Historik unserer Disziplin höheren Ansprüchen. Der erste, der überhaupt ein glänzendes Vorbild individualisierender Rekonstruktion der historischen Gedankenwelt zu neuem Kunstwerke gegeben hat, ist der geistvolle Analytiker der Philosophie und feinsinnige Litterarhistoriker Kuno Fischer**. Seine Dar-

---

* Charles Darwin: Biographische Skizze eines kleinen Kindes. In der Zeitschrift „Kosmos“, I. Jahrg. 5. Heft. Leipzig, Ernst Günthers Verlag. 1877.

** H. Taine, Le developpement du langage chez les enfants. In der „Revue philosophique“. Jan. 1876. Paris, G. Baillière.

*** Bernard Perez, L'éducation dès le berceau. Essai de pédagogie experimentale. Paris, Germer Baillière et Cie. 1880. — Les trois premières années de l'enfant. Etude de psychologie expérimentale. Paris, ibd. 1881.

† M. E. Egger: Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants. Paris, Alphonse Picard, éd. 1879.

†† Prof. Dr. Fritz Schultze, ord. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der k. polytechn. Hochschule zu Dresden: Die Sprache des Kindes. Eine Anregung zur Erforschung des Gegenstandes. Leipzig, Ernst Günthers Verlag. 1880.

††† W. Preyer, ord. Prof. der Physiologie an der Universität Jena: „Psychogenesis“ in der Sammlung populärer Vorträge: „Naturwissenschaftliche Thatsachen und Probleme“, Berlin, Gebrüder Paetel, 1880. Die Seele des Kindes. Leipzig, T. Grieben, 1882.

* L. Strümpell, Prof. an der Univ. Leipzig: Psychologische Pädagogik. Leipzig, Georg Böhme. 1880.

** Kuno Fischer: Francis Bacon und seine Nachfolger. Entwicklungsgeschichte der Erfahrungsphilosophie. 2. Aufl. Leipzig, Brockhaus. 1875. Seite 545—652.

stellung der Erziehungsgrundsätze Lockes zeigt, wie man Geschichte der Pädagogik schreiben muß.

Die ersten, die die Forderungen wissenschaftlicher Geschichtsschreibung erfüllen, sind Th. Vogt* in Wien, der Biographe Rousseaus, Otto Willmann** in Prag, der es verstand, selbst den Herbartianern die pädagogischen Verdienste Herbarts lehrreich zu charakterisieren, endlich der unermüdlich thätige L. Grasberger***, der mit staunenswerter Gewandtheit, konsequenter Zuverlässigkeit und einem wahrhaft herakleischen Fleiße das zerstreut liegende Massenmaterial der archäologischen Forschung zu einem anschaulichen Bilde der Erziehung und des Unterrichtes im klassischen Altertum verarbeitet hat.

Würdig schließt sich ihnen der vielseitig gebildete Franzose Gabriel Compayré† an, der vor zwei Jahren in seltener Vereinigung von Gelehrsamkeit, Scharfsinn und Geschmack die erste quellenmäßig umfassende kritische Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in Frankreich veröffentlicht hat.

---

* Rousseaus Leben von Dr. Theodor Vogt, Prof. der Pädagogik an der Universität zu Wien. (In der Ausgabe Rousseaus von Th. Vogt und E. von Sallwürk.) I. Bd. Langensalza, H. Beyer und Söhne, 1878. Seite 1—122.

** J. Fr. Herbarts pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge herausgegeben mit Einleitung, Anmerkungen u. comparativem Register versehen von Dr. Otto Willmann, Prof. der Philosophie und Pädagogik zu Prag. Leipzig, Leopold Voß. 1873—75. 2 Bände.

*** Lorenz Grasberger, ord. Prof. an der Universität zu Würzburg: Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum. Mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart dargestellt. I. Teil: Die leibliche Erziehung bei den Griechen und Römern. II. Teil: Der musische Unterricht oder die Elementarschule bei den Griechen und Römern. III Teil: Die Ephebenbildung oder die musische Ausbildung der griech. und röm. Jünglinge. Würzburg, Stahelsche Buchhandlung. 1864—81.

† Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle par Gabriel Compayré, prof. de phil. à la faculté des lettres de Toulouse. Ouvrage qui a obtenu le prix Bordin à l'academie des sciences morales et politiques et un prix Montyon à l'académie française, T. I et II. 2me édition. Paris, libr. Hachette et Cie. 1880.

Soviel über die moderne Pädagogik. Ganz anders wird das Bild derselben in zwei Menschenaltern, wenn die Resultate der physiologischen, anthropologischen und psychiatrischen Forschung in das Nachdenken über Erziehung und Unterricht eingedrungen sind. Dann wird die Einheit der Wissenschaften in neuem Lichte erscheinen, dann wird die Wahrheit des Ideales aller Wissenschaften sich neu bewähren, daß alle theoretischen Bemühungen, die nicht in dem feigen, korrumpierenden Dienste der Sophistik und des Egoismus stehen, sich in einem Ziele vereinigen, in der Arbeit an der allgemeinen Menschenbildung.

II.

Einige Bemerkungen zum Kongreß für die Freunde des evangelisch-christlichen Schulwesens.

□ Aus dem Großherzogtum Hessen, im Okt. 1882.

Wenn irgend welche Erscheinung im Schulleben der Gegenwart bezeichnend ist für die Signatur unserer Zeit, so ist es der „evangl. christliche Schulkongreß“, welcher anfangs des Monats Oktober 82 in Frankfurt am Main tagte; inmitten einer Bürgerschaft, die politisch und religiös zu den freisinnigsten unseres Vaterlandes gehört und darum freilich von dieser Versammlung ebenso wenig erbaut sein mußte, als von der Katholikenversammlung, die einige Wochen früher die alte, vormals freie Reichsstadt, sich zum Tummelplatz für ihr politisch-religiöses Kampfgeschrei gegen Vernunft und wahre Gewissensfreiheit erkoren hatte. Diese — die Generalversammlung der katholischen Vereine tagte im großen Saalbau; der Kongreß „nachtete“ in den schönen Räumen, welche dem „Giftbaum“ gewidmet sind, der, wie man sagt, zumeist von Juden frequentiert wird, — im Café der neuen Börse. Räume sind tolerant und auch die Bürger Frankfurts sind tolerant selbst gegen die Intoleranz,

solange sie nur spricht, nicht handelt. Die Mehrheit der Lehrer dieser Stadt, obgleich der evangl. christlichen Konfession angehörig, kümmerte sich nicht um den Kongreß und die Lehrer derselben Konfession aus der Nachbarschaft hatten zumeist von der Existenz desselben keine Kunde erhalten, so gefährlich für das Großherzogtum Hessen und das frühere Herzogtum Nassau, die fast nur Simultan- und Communalschulen haben, diese Bewegungen auch sind. Und doch sollen bei demselben 700 Herren und verschiedene fromme Damen anwesend gewesen sein, während die „allg. deutsche Lehrerversammlung“ und der „deutsche Lehrertag“ es in den jüngsten Jahren kaum über 1000 Teilnehmer brachten. — Wir hätten gleichgültige Zuschauer bleiben können, wenn diese Herren auf ihrem Berufsgebiete, — dem Gymnasium und der Realschule (die übrigens auch nur sehr schwach vertreten war) — geblieben wären. Möchten sie hier debattieren und beschließen; diese Anstalten mit ihrem klar ausgesprochenen wissenschaftlichen Gepräge, mit ihren in allen Einzelheiten festgestellten Lehrplänen werden sich schon ihrer Haut zu wehren wissen! — Aber ein anderes ist es, wenn diese Herren, unter denen sicher nur ein verschwindend kleiner Teil Volksschullehrer waren, das Gebiet der deutschen Volksschule betreten; d. i. derjenigen Schule, in welcher 19/20 aller deutschen Kinder ihre ganze menschliche und bürgerliche Bildung erhalten! Da müssen wir denn doch Stellung nehmen! —

Hören wir nun, was die Herren wollen! Zuerst kam ein Referat, das in den Worten gipfelte: „Der Religionsunterricht muß das belebende Centrum alles Unterrichts sein!“ „Um die christliche Schule zu erhalten, ist eine evangelische Lehrerbildung notwendig, nicht eine protestantenvereinliche!“ Ohne den christlichen Geist werde das Seminar eine Pflanzstätte der Socialdemokratie!“ — Dann wurde folgende Resolution der Kommission einstimmig, ohne Debatte, angenommen: „Der deutsche evangelische Schulkongreß erachtet es für ein unveräußerliches Recht evangelischer Christen, daß ihre Kinder in evangelischen Volksschulen erzogen werden. Er erwartet demgemäß auch von den höheren Staatsbehörden, daß sie den kon-

fessionellen Charakter der Volksschule wahren und in jeder Weise für die Zukunft sichern werden. Nicht minder fordert der Kongreß das deutsche evangelische Volk auf, sich des hohen Kleinods, das es durch Gottes Gnade in der evangelischen Volksschule besitzt, in vollem Maße bewußt zu werden, und dasselbe aus allen Kräften zu verteidigen. Auch beauftragt er den von ihm zu ernennenden Zentralausschuß, diejenigen Grundsätze aufzustellen, deren Berücksichtigung von der Schulgesetzgebung im Interesse der Erhaltung eines evangl. christlichen Volksschulwesens gewünscht werden muß und dieselbe nebst einem Nachweis ihrer Durchführbarkeit dem nächstfolgenden Kongreß zur Begutachtung vorzulegen, im Notfall aber auch schon vorher geeignete Schritte zur Wahrung des konfessionellen Charakters der Volksschule zu thun.“ —

Das sind die Beschlüsse des evangel. Schulkongresses, der sich außerdem noch den Ausspruch Dörpfelds zu eigen machte: „Wenn irgend ein Anspruch des Schulamts die „kirchlichen **Interessen**“ nachweisbar schädigt oder auch nur gefährdet, so sei angenommen, daß er verkehrt oder mit einem Fehler behaftet ist. Er muß dann aufgegeben oder so modifiziert werden, bis er mit den kirchlichen Interessen stimmt. Und umgekehrt, wenn bei einem Anspruch der Kirche oder des Pfarramts nachweislich die Schule oder das Schulamt zu kurz kommt, so muß er gleichfalls aufgegeben oder modifiziert werden.“

Natürlich, das letztere gilt nur der „christlich evangel. Schule“ und bezieht sich nur auf die äußeren Interessen der Schule, des Lehrers und — des Pfarramts. Und da das Recht hat, wer die Macht hat, so wird, wie es jetzt steht, der erste Teil des „Kanons“ immer Beachtung finden, der andere — nie!

So weit sind wir gekommen, kaum ein Dutzend Jahre nach der Gründung des neuen deutschen Reiches. In demselben Momente löst der preußische Schul- und Kultusminister auf Antrag von 3000 — es sollen, wie wir hören, nur 2999 gewesen sein, — also auf Wunsch von katholischen Familienvätern die Simultanschule in Crefeld auf.

Wann lebte Diesterweg und wann starb er?

Noch jetzt unterstehen wohl die meisten deutschen Volksschullehrer der unmittelbaren Beaufsichtigung kirchlicher Beamten. Noch heute sind die Aufgaben und Prinzipien der deutschen Volksschule gar vielen von denen, die etwas mitzusprechen haben, böhmische Dörfer. Der gebildetere Teil des Volkes, der seine Kinder den sogenannten höheren Schulen übergibt, kümmert sich leider wenig um die Volksschule. Er kennt weder die Prinzipien, die hier herrschen sollen, noch das Leben in derselben. Die Volksschule, das ist ihm die „niedere" Schule, ist diesen Kreisen eine Anstalt zur Niederhaltung des „Plebs", gerade wie die Kirche. Sie ist ihm, dem Gebildeten, ein Appendix der Kirche, das Aschenbrödel, das kaum auf den Namen Schule Anspruch hat. Und darum ist ihm auch der Volksschullehrer der „Proletarier des Geistes" auch heute noch, gerade gut genug zum Knecht des Herrn Pastoren!

Wer aber soll der Volksschule das Wort reden? Für die „höheren" Schulen würden nötigenfalls die Eltern eintreten. Aber — der größte Teil derjenigen, die es zunächst angeht, d. i. die Eltern der Kinder der Volksschule, haben weder Zeit noch Muße und kaum ein Verständnis von dem, was ihre Kinder in der Schule sollen und wollen. So liegt hier eine Gefahr von unberechenbarer Tragweite vor, wenn die zunächst Berufenen, wenn die Männer der Volksschule selbst nicht offenen Auges heillosen Auswüchsen mit aller Entschiedenheit zu begegnen suchen und entgegenwirken. Nur die Männer der Volksschule sind Pädagogen „vom Fach"! Die Volksschullehrer „von Gottes Gnaden" werden wissen, was sie sollen und müssen. Sie werden ihre Aufgabe für das Volk, für Erziehung und Unterricht erkennen! Wer sind dann aber die Männer, die hier in diesem Kongresse der Volksschule eine Direktive geben wollten und was bezwecken sie? Sind es wohl auch solche Männer vom Fach, die in und für die Volksschule wirken und schaffen, die auf ihre praktischen Leistungen und Erfolge auf dem bewegten Gebiete hinweisen können? Sind sie imstande, die Behauptungen, die Anklagen, welche seit Jahr und



Tag gegen die moderne, konfessionslose Volksschule geschleudert werden, durch selbsterlebte oder sonstwie wahrheitsgetreue Thatsachen zu erhärten? Was soll man von Schulmännern sagen, die über die Schule debattieren und resolvieren, ohne auch nur das Wort „Pädagogik“ zu gebrauchen, ohne die pädagogischen Forderungen zu erwähnen? Diese Pastoren und Gymnasialprofessoren, — sind das Männer vom Stand und Beruf, die über die Volksschule zu Gericht sitzen dürfen und dabei deutlich zu erkennen geben, daß sie von der geschichtlichen Entwicklung derselben kaum eine Ahnung haben? Denn die deutsche Volksschule ist von jeher mit nichten eine evangelisch-christliche gewesen; nie, seitdem von einer Volksschule im heutigen Sinne überhaupt die Rede sein kann. Sie mag an einzelnen Orten aus der „Kirchschule“, die eben nur kirchliche Abrichtung bezweckte, hervorgegangen sein; sie wurde unter die Aufsicht der kirchlichen Beamten gestellt, weil man eine Beaufsichtigung für nötig hielt und niemand sonst als der Ortsgeistliche passend erschien. Man hat den Religionsunterricht zumeist in seiner Form — d. h. konfessionell — gelassen.

Allein — alles dies macht die Volksschule doch nicht zu einer evangelisch-christlichen im Sinne der Kongreßler! Alles dies reicht nicht hin, um die Wahrheit des Satzes umzustoßen, daß die konfessionslose Schule allein die Schule der Zukunft ist und daß sie, auch ohne konfessionellen Religionsunterricht, ihre Aufgabe ganz und voll erreichen kann. Alle die Männer, die als Gründer unserer Volksschule gelten und sich um dieselbe unsterbliche Verdienste erworben haben, die ihre Methode und ihre Ziele festgestellt und für ihre äußere und innere Gestaltung gewirkt haben, für ihre mit der Gesamtkultur fortschreitende Entwicklung eingetreten sind, waren vor allem bestrebt, sie aus den Banden einseitigen Kirchtums freizumachen, sie auf eigene Füße zu stellen. — Alle diese Männer waren keine Kirchenlichter im Sinne der Freunde des evangelisch-kirchlichen Schulwesens. Sie allesamt, die sich Schüler Pestallozzis und Diesterwegs nennen, würden für obige Resolution nie und nimmer gestimmt haben. Alle diese Männer der Volksschule

— wir nennen absichtlich keine weitere Namen — wurden und werden heute noch von den Vertretern der orthodoxen Kirchen gehaßt, verfolgt und bekämpft! Wie viele sind Märtyrer ihrer Überzeugung geworden? Und wurde durch die Bestrebungen der Gegner die Volksschule aus ihren Bahnen gebracht? Man schöpfe aus dem Borne der maßgebenden Organe der Schule und des Lehrerstandes im letzten halben Jahrhundert. Man forsche in der Geschichte der Lehrervereine und Versammlungen. — Und heute, was wollen denn nun die frommen Herren mit ihren süßen Worten? Mögen sie einmal den Begriff definieren, den sie mit dem Worte „evangelisch-christliche Volksschule“ verbinden und ihn messen an der Schule selbst, an dem, was sie ist und wie sie ist und dann unzweideutig und mit klaren Worten sagen, was sie eigentlich wollen! Ist etwa die Disziplin in der Schule, ist die Erziehung, ist das Gesamtziel, das in der Entwicklung des Menschen zu seiner Bestimmung, zum Wahren, Guten und Schönen, zur Gottebenbildlichkeit gipfelt — in der katholischen, protestantenvereinlichen, oder gar freireligiösen und jüdischen Schule anders als in der evangelisch-christlichen, wenn sie überhaupt noch Volksschulen im wirklichen Sinne des Wortes sind? Wir möchten dann doch sehen, wie sich diese Begriffe in den Köpfen dieser Herren ausnehmen, wenn sie überhaupt darin sind? Und nun gar der Unterricht! Kann etwa das Deutsche, das Rechnen, das Schreiben, können die Naturgeschichte und Naturlehre, Turnen und Gesang, Geographie und Geschichte — mit Ausnahme einer ganz kleinen Partie der letzteren —, hier anders gelehrt werden als dort? Besser oder schlechter wohl, aber anders in Methode und Wesen? Gibt es eine jüdische oder christliche, eine katholische oder evangelische deutsche Sprache? — Was ist denn also das, was Ihr den „Geist“, den „rechten“ Geist, den „evangelisch-christlichen“ Geist in der „konfessionellen“ Volksschule nennt? Ist's etwa — die Perhorrescierung der Humanität? Muß man etwa „begnadet“ sein, um bis zu jenem mystischen Begriffe durchzudringen? Soll die Volksschule vielleicht „stöckern“? Soll sie der Direktive von Männern

folgen, die den Haß Andersgläubiger predigen? Oder soll sie eben durch einen unpädagogischen, nicht naturgemäßen, nicht der kindlichen Natur entsprechenden, geistlosen mit einem Worte nicht entwickelnden, sondern docierenden Unterricht den Geist auslöschen, wie es die Raumerschen Regulative unseligen Andenkens wollten? Ja, wollten! Aber Dank der unverwüstlichen deutschen Natur; Dank dem echt deutschen Geiste, der das Specimen unserer Volksschule ist; der Tüchtigkeit unseres Volksschullehrerstandes im Großen und Ganzen, nicht konnten! Hats dazumal gefruchtet? Ist die Volksschule nicht doch fortgeschritten? Und wenn sie auch in der allerjüngsten Zeit wieder auf Momente stillzustehen, ja rückwärts zu gehen scheint, seitdem ihr kein Falk mehr vorschwebt; es wird auch den Männern des evanglisch-christlichen Schulkongresses — wie viele Volksschullehrer waren wohl unter ihnen? — nicht gelingen, sie auf die Dauer in Rückschritt zu bringen! Man zerbröckle doch die Phrasen und frage nach dem Kern der Sache und man wird finden, daß es nichts ist als die alte Herrschsucht der „leitenden" Männer, amalgamiert mit etwas klerikal konservativ-antisemitischem Strebertum; der Wunsch, über die Schule, d. i. über die Lehrer zu herrschen, nachdem sie durch eigene Schuld der Herrschaft über die Gemüter verlustig wurden. Aber sie mögen bedenken, daß die Lehrer nicht so thöricht sein werden, den Herren wieder zu erringen, was sie ja doch selbst nicht erhalten und darum noch weniger wieder erringen konnten! Sollen sich die Lehrer vielleicht durch einige schönklingende Phrasen fangen lassen und — sich selbst den Strick drehen? Niemand wird es den Herren wehren, ihren dogmatischen Religionsunterricht nach Belieben zu erteilen, wenn sie die anders denkenden und die anderen Konfessionen in Frieden lassen. Aber, die moderne Volksschule, die konfessionslose Gemeindeschule, die — sollen sie lassen stehen! Sie wird überall hinkommen, auch wo sie jetzt noch nicht ist!

III.

Die industriellen Armenerziehungsanstalten in der Schweiz

von

Dr. H. Föhring,

Direktor am Landgericht zu Hamburg.

Nachstehende Arbeit ist dem „Hamburgischen Korrespondenten" entnommen.

Vorwort: Die Behandlung der verbrecherischen und verwahrlosten Jugendlichen gehört zu den brennendsten Fragen des Tages; die Thätigkeit der Gesetzgebung, des Vereinslebens, der Fachkongresse, die Errichtung von öffentlichen und Privat-Erziehungs- und Rettungs-Anstalten liefert dafür den redendsten Beweis. Auch der nordwest-deutsche Gefängnis-Verein hat dieses überaus wichtige Thema in den Kreis seiner Beratungen gezogen, und in den Jahren 1877 und 1878 die wichtigsten, die Organisation von Erziehungs- und Besserungs-Anstalten betreffenden Punkte, an der Spitze aller denjenigen: ob Familien-, ob Kollektivsystem, ausführlich debattiert. Diese Debatten, in denen Föhring für Staatsanstalten das Kollektivsystem vertrat, haben ihn bestimmt, möglichst umfassende und auf dem Augenschein beruhende Studien über die in den hervorragendsten Staaten bestehenden Gesetze und Einrichtungen zu machen und zu veröffentlichen, und damit eine fast vollständige Lücke in der Litteratur des Poenitentiarwesens auszufüllen.

Der Gegenstand dieser Studien ist wesentlich der folgende:

1. Die Gesetzgebung, absolute und relative Strafunmündigkeit, Dauer der Zwangserziehung, Festsetzung der dieselben bestimmenden Organe (Richter, Anstaltsverwaltung), Strafvollzug in Erziehungsanstalten, Zwangserziehung nach vollstreckter Strafe, vorläufige Entlassung, Stellung der Privatanstalten zum Staat (Oberaufsichtsrecht, Kontraktabschlüsse) —
2. Die Anzahl und Belegbarkeit der öffentlichen und der Privatanstalten, Maximalziffer der Belegung, Verhältnis-

ziffer der verbrecherischen und verwahrlosten zu den unbescholtenen Jugendlichen, Verhältnis der vorhandenen Einrichtungen zu dem vorhandenen Bedürfnis, Unterbringung in Familien, Bedingungen für die Auswahl der letzteren —

3. Die Organisation der Erziehungsanstalten, Familien-, Kollektiv-, Schulklassensystem, Kopfzahl der Familien und der Abteilungen, Brüder, Ordner, Friedensknaben, Aufseher, Abteilungsälteste, Werkmeister, Entnahme der Aufseher aus dem Militär, aus dem Zivilstande —
4. Die Reglements und Hausordnungen, Aufnahme, Entlassung, Fortsetzung der Erziehung im auswärtigen Verbande, Unterricht, Arbeit (ländliche, gewerbliche), Arbeits-Prämien, Belohnungen, Strafen, Körperpflege, Ernährung, Einrichtung der Arbeits-, Eß-, Wohn- und Schlafsäle, nächtliche Isolierung —
5. Die Statistik, Familienverhältnisse der Zöglinge, Waisen, Halbwaisen, eheliche, uneheliche Geburt, Kriminilatität der Eltern, Führung der Zöglinge in der Anstalt, nach der Entlassung erzielte Resultate —
6. Die Aufgabe der Fürsorgevereine gegenüber den Jugendlichen —
7. Geschichte des Zwangs- und Besserungserziehungswesens seit Pestalozzi, Fellenberg, Falk, Wichern, de Metz 2c. 2c.

W. L.

Die Aufnahme der Zöglinge findet erst in einem höheren Alter, frühestens nach dem vollendeten 12. Jahre statt. Der Zögling zahlt nichts für seine Aufnahme, er tritt aber in ein für beide Kontrahenten Vorteil bringendes kontraktliches Arbeitsverhältnis zu dem Anstaltsinhaber, dessen Bruch oder selbstverschuldete Aufhebung für ihn mit pecuniären Nachteilen verbunden ist, die Arbeit bildet deshalb den wesentlichsten Erziehungsfaktor, und neben der Erziehung des Zöglings zur Ordnung, Sparsamkeit und zur geregelten Thätigkeit bildet der nach kaufmännischer Kalkulation erstrebte Vorteil der Arbeit das weitere

wichtige Ziel der Anstalten sowohl im Interesse ihrer eigenen Unterhaltung, als im geschäftlichen Interesse ihrer Gründer. Daß bei solcher Sachlage leicht der Verdacht entsteht, daß die Erziehung der Kinder nur ein blendender Vorwand, und die Ausbeutung der jugendlichen Arbeitskraft der wahre Kern der Sache sei, liegt auf der Hand — daß dieser Verdacht in bezug auf die schweizerischen Anstalten ein völlig unberechtigter ist, davon hat mich das Studium ihrer Einrichtungen und die persönliche gründliche Besichtigung mehrerer derselben überzeugt und wenn sie in den industriereichen Landstrichen unseres Vaterlandes Eingang finden könnten, wie sie z. B. in England und in Frankreich vielfach Nachahmung gefunden haben, so würde ich dies für ein großes Glück und für einen wesentlichen Erfolg auf dem Gebiete des deutschen Volks-Erziehungswesens betrachten. — Denn gerade der Umstand, daß sich die Anstalten durch ihre Arbeit selbst erhalten, erleichtert die Aufnahme der leider stets in übergroßer Menge vorhandenen verwahrlosten und erziehungsbedürftigen Kinder, während die gewöhnlichen, und meistens auf landwirtschaftlichem Betrieb basierten Rettungs- 2c. Anstalten großer Kostgelder für die Zöglinge nicht entbehren können, und andrerseits die Kommunal-Verbände sich nur in den äußersten Notfällen, z. B. infolge richterlichen Spruches entschließen, Erziehungskosten auf verwahrloste und verbrecherische Kinder zu verwenden. — Dazu kommt noch, daß unsere Gesetzgebung ihrer Einführung nicht entgegensteht, denn der § 135 der Gewerbe-Ordnung gestattet die Beschäftigung von Kindern über 12 Jahre, von schulpflichtigen Kindern und von jungen Leuten zwischen 14 und 16 Jahren in Fabriken unter den daselbst und in den folgenden Paragraphen näher festgesetzten Bedingungen und diese Bedingungen sind im Großen und Ganzen dieselben, wie diejenigen der schweizerischen Gesetze.

Als Schöpfer der industriellen Armenerziehungsanstalten ist Herr Richter zu Basel zu betrachten. Derselbe, ein bedeutender Seidenbandfabrikant, beschäftigte unter anderm mehr denn 1000 Bandweber in Hausindustrie auf den Dörfern, lernte

dabei die Armut der Bevölkerung und die damit Hand in Hand gehende Verwahrlosung der Kinder aus eigener Anschauung kennen und nahm eine kleinere Anzahl derselben zu sich nach Basel, um sie zu erziehen, arbeiten zu lassen und erwerbsfähig zu machen. — Da er sich jedoch bald überzeugte, daß, in kleinem Maße betrieben, die Einrichtung mit erheblichen Unkosten für ihn verbunden war und sich nicht selbst erhalten konnte, so arbeitete er den Plan einer größeren Anstalt aus und eröffnete dieselbe im Jahre 1853 unter der Firma: Richter-Lindersche Seidenwirkerei zu Schoren in Basel, und zunächst nur für Kinder aus dem Kanton Basellandschaft. — Die Einrichtung war eine solche, daß sie sich die volle Anerkennung und Unterstützung der Kantonal-Armen-Inspektion erwarb, und daß Herr Richter, als er später seine Anstalt vergrößerte und mittelst Cirkulars auch den benachbarten Kantonen freistellte, ihm Kinder zuzuschicken, erklären konnte, daß „seine bisherigen Erfolge in „ihm die von Anfang an gehegte Überzeugung von der Nütz„lichkeit und der Wohlthätigkeit dieser Art der Verbindung der „Industrie mit pädagogischen Zwecken in jeder Weise bestätigt „hätten". Ebenso bemerkt der Bericht des Armenerziehungsvereins im Baselland vom Herbst dieses Jahres: Der Segen, den diese Anstalt seit 30 Jahren an wohl sechshundert Töchtern unseres Landes schon gebracht hat, läßt uns immer dankbar der Richterschen Anstalt gedenken.

Ihm folgte im Jahre 1857 zunächst der Bankier Ulrich Zellweger mit Gründung „der Web- und Erziehungsanstalt in Trogen", Kanton Appenzell. Außer Rhoden, in demselben Jahre die Firma Caspar Appenzeller in Zürich mit Gründung der Seidenzwirnerei zu Wangen bei Zürich, zu welcher 1869 die Seidenwinderei zu Tagelsschwangen und 1874 die Schusterei zu Brütisellen, beide ebenfalls im Kanton Zürich, hinzutraten. — Außerdem bestehen bis jetzt noch folgende Anstalten: die Baumwollenspinnerei und Weberei, genannt „Versorgungsanstalt" zu Hagedorn bei Cham, Kanton Zug, gegründet 1864 von einer Anzahl zu einer Hülfsgesellschaft zusammengetretener Personen und eigentlich die Wiedereröffnung einer am 31.

Dezember 1863 geschlossenen, bis dahin zu Neu-Aegeri bestandenen Anstalt; die Baumwollenspinnerei und Weberei genannt „Kinderhaus“ zu Dietfurt, Kanton St. Gallen, gegründet 1864 von der Firma der Spinnerei Dietfurt zu Lichtensteig, das Mädchen-Asyl in der Stickerei Sitterthal, Gemeinde Straubenzell bei Brüggen, Kanton St. Gallen, gegründet 1869 von der Firma B. Rittmeier & Co. und die Spinnerei und Weberei, genannt „Versorgungsanstalt“ zu Siebnen, Gemeinde Schübelbach im Kanton Schwyz, gegründet 1876 von dem Kantonsrat Caspar Honegger als Fabrikbesitzer und dem Dekan Rüttimann, und ich habe gehört, daß die Errichtung einer zehnten gleichartigen Anstalt für 80 katholische Mädchen in Richterschwyl am Zürichersee gegenwärtig in Angriff genommen ist.

Von diesen Anstalten sind nur für Mädchen bestimmt: Schoren, Wangen, Tagelschwangen, Sitterthal und Siebnen; und für Knaben: Trogen und Brüttisellen; für beide Geschlechter: Hagedorn und Dietfurt; nur für Kinder evangelischer Konfession und zwar „lediglich im Interesse einer gleichmäßigen Erziehung“: Sitterthal, und nur für solche katholischer Konfession: Hagedorn, Dietfurt und Siebnen; während die andern konfessionelle Unterschiede nicht aufstellen. Zur Zeit, als die Herren Wellauer und Müller ihre Statistik herausgaben* befanden sich in Schoren 156, in Trogen 21, in Wangen 97, in Tagelschwangen 79, in Brüttisellen 31, in Hagedorn 75, in Dietfurt 85, in Sitterthal 114 Zöglinge, während die Zahl derselben in Siebnen nicht angegeben ist; bei meinem Besuche in diesem Jahre fand ich vor: in Schoren 255, in Wangen 90, in Tagelschwangen 80 und in Brüttisellen 75, und ausweise mir gewordener brieflicher Mitteilung befinden sich jetzt in Hagedorn durchschnittlich 70 bis 80, in Sitterthal 80, in Trogen 20 und in Siebnen 80 Zöglinge; über Dietfurt habe ich Auskunft nicht erhalten.

* Es ist dies ein für die Internationale Ausstellung zu Philadelphia von 1876 bearbeitetes Werk, betitelt: Die Schweizerischen Armen-Erziehungsanstalten 2c., welches im Jahre 1876 in zweiter Auflage bei Altwegg-Weber in St. Gallen erschienen ist.



Soweit die Entstehungsgeschichte und die Statistik, und jetzt zur Organisation der Anstalten selbst.

Die **Aufnahme** der Zöglinge erfolgt auf Grund eines zwischen dem Anstaltinhaber und dem gesetzlichen Vertreter des Aufzunehmenden abgeschlossenen gedruckten Kontrakts, dessen wesentlichster Inhalt die beiderseitigen Rechte und Pflichten verzeichnet. Als Minimal-Altersgrenze ist bei der Gründung für die Appenzellerschen Anstalten das vollendete 12., für die Anstalten zu Basel, Trogen, Dietfurt und Sitterthal das vollendete 13. und für diejenigen zu Hagedorn und Siebnen das 14. Lebensjahr festgesetzt; nach Erlaß des neuen schweizerischen Fabrikgesetzes hat Sitterthal dieselbe Altersgrenze angenommen; das Kind muß aber außerdem die sog. Alltagsschule absolviert, d. h. einer durchschnittlich mit dem vollendeten sechsten Lebensjahre beginnenden sechsjährigen Schulpflicht genügt haben und ist bei der Aufnahme das darauf bezügliche amtliche Schulzeugnis, sowie der Tauf- und der Heimatsschein und der Nachweis beizubringen, daß der Aufzunehmende mit den nötigen, teilweise genau spezifizierten Sonntags- und Werktagskleidungsstücken genügend ausgerüstet ist. — Außerdem wird körperliche und geistige Gesundheit vorausgesetzt und in der Regel der Aufzunehmende von einem Arzt der Anstalt genau untersucht; in besonderer Berücksichtigung des von den Anstalten verfolgten wohlthätigen Zweckes gestatten jedoch die Statuten der Anstalten von Wangen und Tagelschwangen versuchsweise die Aufnahme von körperlich und geistig beschränkten, immerhin aber noch arbeits- und bildungsfähigen Mädchen, bis zur Zahl von höchstens 20 für beide; diese Mädchen erhalten alles, dessen sie bedürfen, beziehen jedoch keine Lohnvergütung, so weit ihnen dieselbe nicht etwa ihren Leistungen entsprechend freiwillig gewährt wird.

Bei meiner Anwesenheit in Wangen fand ich namentlich auch vier taubstumme Zöglinge vor, deren Aufnahme und Ausbildung zur Arbeit und zum eigenen Erwerb ganz besonders dadurch ermöglicht wurde, daß der Hausvater von Wangen Taubstummenlehrer von Fach ist. Wenn früher die Aufnahme

der Zöglinge vielfach von ihrer Kantons-Angehörigkeit abhängig gemacht war, so ist dieses Aufnahme-Requisit schon lange gefallen, und wenn Platz ist und die übrigen Aufnahmebedingungen erfüllt sind, so ist fremdstaatliche oder fremdkantonale Angehörigkeit kein Abweisungsgrund mehr, so daß ich z. B. in Schoren auch einige deutsche Kinder vorfand.

Außer verarmten, verwahrlosten oder der Verwahrlosung entgegengehenden, können auch korrektionell verurteilte Kinder aufgenommen werden: wenigstens ist der Ausschluß derselben nicht ausdrücklich ausgesprochen. Über die Aufnahme wird seitens der Anstaltsverwaltung am liebsten und in der Regel nur mit den Waisenbehörden oder der Ortsarmenpflege, seltener mit den Eltern ꝛc. verhandelt.

Als **Dauer** des Aufenthalts in der Anstalt gelten für Schoren, Wangen, Tagelschwangen, Brüttisellen und Sitterthal 4 Jahre, für Siebnen 3 Jahre, für Dietfurt 2½ Jahre, für Hagedorn 2 Jahre, für Trogen die Vollendung des 17. Lebensjahrs. Nach Ablauf dieser Zeit steht es in mehreren der Anstalten dem Zögling frei, noch einige Jahre zu verbleiben, wenn er selbst dies wünscht und beantragt.

Die **Rechtsverhältnisse** zwischen den Parteien sind in folgender zwiefacher Grundform aufgezogen:

a. Der Anstaltsinhaber liefert dem Zögling für die Zeit seiner Anwesenheit Wohnung, Bett, Beköstigung, Wäsche, Kleidung, alle sonstigen Bedürfnisse, sowie ärztliche Behandlung für vorübergehende Krankheitsfälle, Schul- und Gesangs-, event. auch Konfirmationsunterricht und bildet ihn sowohl in den geschäftlichen, wie namentlich die Mädchen, in den häuslichen Arbeiten vollständig aus, er zahlt dem Zögling d. h. dem gesetzlichen Vertreter desselben außerdem nach Ablauf der Kontraktszeit einen Gesamtarbeitslohn aus, welcher in den Baseler und Züricher Anstalten 300 ℔ minus bestimmter gleich zu erwähnender Abzüge beträgt und für längeres Bleiben sich nicht unerheblich erhöht, so daß er z. B. in der Baseler Anstalt für 2 fernere Jahre auf 300 ℔ steigt. — Der Zögling dagegen arbeitet eine bestimmte Anzahl von Stunden per Tag für das

Geschäft des Inhabers, vergütet in der Regel der Bekleidungskasse der Anstalt die ihm gelieferten möglichst billig berechneten Kleider und Wäschegegenstände, zahlt auch teilweise einen Beitrag zur Krankenkasse, z. B. in Basel 4 Frcs. 50. per Jahr, hat die durch Krankheit oder andere Hindernisse herbeigeführten Arbeitsversäumnisse nachzuholen und ist der strengsten Beobachtung der Hausordnung unterworfen, sowie zum unbedingten Gehorsam gegen die Anordnung der Anstaltsvorstände (zunächst Hausvater bezw. Hausmutter) verpflichtet. — Im Falle des freiwilligen Kontraktbruchs seitens des Zöglings, sowie im Falle der Notwendigkeit seiner Entfernung aus der Anstalt wegen unbotmäßigen Betragens verliert er nicht allein alle Ansprüche an dieselbe, sondern ist auch noch zur Zahlung der ihm gelieferten Kleidungsstücke und eines angemessenen Kostgeldes (welches z. B. Basel bis zu 3 Frcs. per Woche festsetzt) verpflichtet. Im Falle der Vernotwendigung seiner Entlassung aus nicht von ihm verschuldeten Ursachen concediert ihm die Anstalt eine der Billigkeit entsprechende Lohnquote; für den Fall der Aufhebung der Anstalten reguliert das Statut der Züricher Anstalten die Entschädigung der Zöglinge dahin, daß für das erste Jahr nichts, für das zweite 70 Frcs., für das dritte 100 Frcs., für das vierte 130 Frcs. berechnet werden. Einige Anstalten haben sich auch eine Probezeit ausgedungen, welche jedoch, wenn bestanden, in die ganze Kontraktszeit eingerechnet wird.

b. Die Zöglinge bezahlen ein wöchentliches Kostgeld, welches in dem Programm von Hagedorn auf 5—6 Frcs. per Woche festgesetzt ist und nach Wellauer und Müller für Siebnen mit 10—11 Frcs. per Woche berechnet wird (das Programm von Siebnen enthält darüber nichts Spezielles), während in Sitterthal Logis gratis gegeben und die für Nahrung und Wäsche monatlich verausgabte Summe durch die Anzahl der im Monat anwesend gewesenen Mädchen dividiert und auf jedes Mädchen quotenweise repartiert wird, und nach dem Dietfurter Reglement von 1864 das Kostgeld nach dem täglichen Verdienst der Kinder folgendermaßen abgestuft wird: bei weniger als 1 Frcs. Ver-

dienst wird 50 Cent., bei 1 Frcs. Verdienst 55 Cent., bis 1 Frcs. 50 Cent. wird 60 Cent., bei mehr als 1 Frcs. 50 Cent. wird 70 Cent. Kostgeld berechnet, für schulpflichtige Kinder jedoch in jeder Stufe 5 Cent. weniger. Andererseits wird dem Zögling ein bestimmter Tagelohn gutgeschrieben, welcher z. B. in Siebnen 30—70 Cent., in Sitterthal ausweise des letzten Berichts (von 1879) im ersten Jahre 80 Cent., im zweiten 1 Frcs., im dritten 1 Frcs. 20 und im letzten Jahr höchstens 1 Frcs. 60 Cent. beträgt, oder die Anstalt zieht, wie Hagedorn, welche für eine größere Fabrik arbeitet, den ganzen Arbeitslohn der Zöglinge ein, berichtigt daraus seine Auslagen und schreibt jenen den Überschuß gut. — Auch in diesen Fällen wird aus dem verdienten Lohn die Bekleidung, der Beitrag zur Krankenkasse oder der Arzt (z. B. Hagedorn), sowie ein Eintrittsgeld von 5 Frcs. (Hagedorn) bezahlt, auch hier müssen größere Fabrikabsenzen oder ein entstandenes Defizit nach Ablauf der Kontraktszeit nachgeholt, bezw. abgearbeitet werden, und auch hier zieht Entlaufen bezw. Ausweisung den Verlust des Verdienstes nach sich. — Daß auch hier die strengste Unterordnung unter die Hausgesetze besteht, bedarf keiner besonderen Erwähnung. Die festgestellten Überschüsse werden allmonatlich in den kantonalen Sparkassen angelegt.

Das Cirkular der Richter-Linder, jetzt Steiger-Richterschen Anstalt beziffert den Netto-Verdienst seiner Zöglinge beim Austritt auf mindestens 150 Frcs., der letzte Sitterthaler Bericht denjenigen der seinigen auf etwa 300 Frcs. und eine mir aus Siebnen zugegangene Mitteilung den dortigen auf 300—400 Frcs., wozu noch in allen Fällen eine recht gute und reichliche Ausrüstung an Kleidern und Wäsche hinzukommt.

Betreffs des **Unterrichts** ist zunächst darauf zu verweisen, daß so ziemlich gleichmäßig in allen schweizer Kantonen (das Unterrichtswesen ist durchaus kantonal) die Schulpflichtigkeit mit dem vollendeten sechsten Jahre beginnt, und daß die Schule in zwei Hauptabteilungen zerfällt: in die Alltagsschule mit 6 Jahreskursen und in die Ergänzungs- oder Repetierschule mit 3 Jahreskursen, wozu noch bis zur Konfirmation die Verpflichtung

zum Besuche der Singschule, eine Stunde per Woche, zur genauen Einübung der in der Kirche zu singenden Choräle hinzutritt. — Da nun die Aufnahme jedenfalls erst nach Absolvierung der Alltagsschule stattfindet, so handelt es sich in den Anstalten lediglich noch um den Ergänzungs-, den Konfirmations- und den Singunterricht. — Die Ergänzungsschule beträgt durchschnittlich 6—8 Stunden per Woche, welche z. B. nach dem Züricher Unterrichtsgesetz auf zwei Vormittage à 4 Stunden zu verteilen, nach dem Gesetz von St. Gallen mit 6 Stunden auf einen Tag abzuhalten und für welche die betreffenden Lehrgegenstände durch das Gesetz festgestellt sind. — Dieser Unterricht wird teils durch den Hausvater, teils durch besondere Lehrer, der Konfirmationsunterricht wird durch Geistliche des Ortes, jeder Unterricht aber wird mit wenigen Ausnahmen in der Anstalt selbst erteilt. Für diejenigen Anstalten jedoch, welche die Zöglinge schon mit dem vollendeten 12. oder 13. Lebensjahre aufnehmen, kommt noch seit dem Jahre 1878 ein besonderer sich auf 4 bis 5 Stunden erhebender täglicher Schulunterricht bez. ein erhöhter Ergänzungsunterricht hinzu.

Das im Jahre 1877 publizierte, mit dem 1. Januar 1878 in Kraft getretene Bundesgesetz, betreffend die Arbeit in den Fabriken, bestimmt nämlich in Art. 16, daß Kinder vor dem zurückgelegten vierzehnten Altersjahre nicht zur Arbeit in Fabriken verwandt werden dürfen und hätte daher für diese Anstalten eine ganz veränderte Organisation eingeführt werden und den Kindern die Wohlthat der Aufnahme in dieselben auf 1 bis 2 Jahre vorenthalten und vielleicht und in gewiß nicht wenigen Fällen zu ihrem Schaden dann gänzlich vorenthalten werden müssen. — Um diesen Übelstand für die Kinder selbst zu vermeiden, hat die Regierung die vorzeitige Aufnahme derselben unter der Bedingung gestattet, daß bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre der Schwerpunkt der Erziehung noch mehr in den Unterricht verlegt werde, und haben die Baseler und die Züricher Anstaltsinhaber keinen Anstand genommen, sich den für sie daraus erwachsenen, erheblichen Unkosten und den nicht minder erheblichen Arbeitsverlusten zu unterziehen. — Nicht

unerwähnt darf endlich bleiben, daß der Unterricht in den Anstalten der Beaufsichtigung der kantonalen Aufsichtskommissionen, Bezirksschulpfleger ꝛc. unterliegt.

Die **Arbeitszeit** umfaßt durchschnittlich 11 Stunden per Tag, jedoch ist hierin zugleich die auf den verschiedenen Unterricht zu verwendende Zeit einbegriffen, eine Einrichtung, wie sie auch durch das schon allegierte Bundesfarikgesetz rezipiert und sanktioniert worden ist.* Dabei beginnt der Tag im Sommer um 4½ oder 5 Uhr, im Winter um 5 oder 5½ Uhr und endet zwischen 9 und 10 Uhr Abends, wird für das Mittagessen eine Stunde, für das 9 Uhr Brod und das Vesperbrod keine Pause gewährt, sondern dasselbe bei der Arbeit genossen, die Arbeit um 7 Uhr geschlossen und das Nachtessen um 8 Uhr genommen. Auf den 16—17 Stunden enthaltenden Tag entfallen somit 5—6 Stunden auf Aus- und Ankleiden, Mahlzeiten, Hausandacht, Spielen und Erholung und der Rest auf Unterricht und Arbeit, soweit nicht häusliche Beschäftigungen die für die Fabrikarbeit bestimmte Zeit außerdem noch verkürzen und sind vor allen Dingen die letzten 2—2½ Stunden des Tages vor dem Schlafengehen lediglich der Erholung und der Freiheit der Zöglinge bestimmt. — Abweichend von den meisten andern Anstalten hat Trogen nicht eine bestimmte Arbeitszeit, sondern ein bestimmtes Arbeitspensum („Tagmen") eingeführt, nach dessen Erledigung der Knabe frei ist und entweder spielen oder für seine Rechnung weiter arbeiten kann. — Auch wird in Sitterthal nur fünf Tage gearbeitet und der sechste Tag dem St. Gallenschen Schulgesetz entsprechend, lediglich dem Unterricht gewidmet, die Lohnberechnung findet aber auch für den sechsten Tag statt. — Die Fabrikarbeit selbst kann ja der Natur der Sache nach nichts anderes als eine höchst einseitige Fertigkeits-

* Art. 16, Abs. 2 desselben lautet wie folgt: für Kinder zwischen dem angetretenen fünfzehnten bis zum vollendeten sechszehnten Jahre sollen der Schul- und Religionsunterricht und die Arbeit in den Fabriken zusammen 11 Stunden per Tag nicht übersteigen. — Der Schul- und Religionsunterricht darf durch die Fabrikarbeit nicht beeinträchtigt werden.

ausbildung sein, immerhin aber lernen die Zöglinge überhaupt geregelt arbeiten, lernen sie den Wert, den moralischen wie den pekuniären Wert der Arbeit schätzen, und bilden sie sich zu Leuten aus, die, wenn sie den erlernten Fabrikszweig später nicht fortsetzen wollen, sich rasch und mit Geschick in neue Arbeiten hineinversetzen, und die von Arbeitgebern oder Familienvorständen gern und mit Vertrauen auf ihre Verläßlichkeit und ihre Geschicklichkeit, sei es für die geschäftliche, sei es für die häusliche Arbeit angenommen werden. Ein redendes Beispiel dafür liefern Wellauer und Müller in den ihnen zugegangenen Mitteilungen aus Trogen: Von den bis 1876 zu Trogen ausgetretenen 92 Knaben waren 67 Handwerker geworden und hatten sich 25 andern Berufsarten gewidmet. — Unter jenen 67 Handwerkern finden sich: 15 Weber, 14 Sticker, 8 Anrüster, 5 Schlosser, je 2 Appreteure, Schlachter, Tischler, Steinbrecher und Zimmerleute, und je ein Bäcker, Bleicher, Buchbinder, Dachdecker, Mechaniker, Müller, Schleifer, Schmied, Schneider, Schuster, Uhrmacher und die 25 andern setzen sich zusammen aus 10 Knechten, 5 Krämern, 3 Lehrern, 2 Schreibern, 2 Zeichnern, 1 Maler, 1 Missionär, 1 Photograph; es ergibt sich hieraus, „daß die 92 Zöglinge der Webschule 29 verschiedene Berufsarten ergriffen haben, von denen nur 25 % „die ursprüngliche Anstaltsbeschäftigung der Weberei und Anrüsterei repräsentieren."

Wie sehr die **Interessen** der Zöglinge in bezug auf ihre Gesundheit, ihre Ausbildung und ihr ganzes späteres Fortkommen berücksichtigt werden, ergeben speziell die folgenden Einrichtungen: in allen Anstalten wird dem Turnen eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt, in den drei Appenzellerschen z. B. in wöchentlicher Reihenfolge Turnunterricht die letzte Stunde vor dem Mittagessen erteilt, außerdem haben sich unter den Zöglingen selbst freiwillige Turnriegen gebildet, welche sich in den Freistunden mit großem Eifer den turnerischen Vergnügungen hingeben; in allen Mädchenanstalten wird wöchentlich eine mehrstündige weibliche Arbeitsschule abgehalten; in Sitterthal ist ein Stück Land zum Garten- und Gemüsebau mit der Anstalt

verbunden; in Trogen dauert, ganz abgesehen von den gesetzlichen Bestimmungen, der Schulunterricht bis zum Austritt, also bis zum vollendeten 17. Lebensjahre, fort, und ist neben den gesetzlichen Lehrgegenständen für befähigtere Zöglinge die französische Sprache aufgenommen. — In Brüttisellen wird ebenfalls französischer Unterricht erteilt, und werden über den Primar-Unterricht hinausgehende geschichtliche und volkswirtschaftliche Vorträge gehalten. —

Der Gründer von Trogen hat mit seiner Anstalt ein Landgut verbunden, auf welchem Acker-, Garten- und Gemüsebau betrieben wird, welches eine wohlgepflegte Baumschule, 46 Juchharten Wiesenland und einen größeren Viehstand besitzt, und welches im Sommer von den Anstaltszöglingen bewirtschaftet wird, so daß sie nur im Winter am Webstuhl zu sitzen haben. — Mit Recht heißt es daher auch in dieser Beziehung in dem W. und M.schen Werke von Trogen: „Diese landwirtschaftliche „Beschäftigung zur Sommerzeit hat einen vortrefflichen, erzieh„lichen Einfluß auf die moralische und körperliche Entwickelung „der freiheitsliebenden Knaben, und das Weblokal wird ihnen „jetzt für den Winter weniger unangenehm. — Die Rentabilität „bleibt freilich noch der Zukunft vorbehalten.“ Übrigens ist in den letzten Jahren das Weben überhaupt abgeschafft und das einträglichere Sticken eingeführt, aus dessen Verdienst den Knaben 5 % gutgeschrieben wird. Auch ist die Fabrikarbeit der Zöglinge eine verhältnismäßig so geringe, und der jährliche Zuschuß der Gründer der Anstalten ein so erheblicher, daß Trogen kaum unter die industriellen Erziehungsanstalten gerechnet werden kann und bei Wellauer und Müller seinen Platz unter denselben wohl wesentlich nur deshalb gefunden hat, weil auch hier Industrie überhaupt getrieben wird. — Herr Kaspar Appenzeller zu Zürich endlich hat im Jahre 1864 einen besonderen Fonds von 50,000 ₣ für die weiblichen Zöglinge seiner Anstalten gestiftet. — Die jährlichen Zinsen dieses Fonds, dessen Verwaltung unter die Aufsicht der Kanton-Regierung gestellt ist, sollen dazu verwandt werden, den ausscheidenden weiblichen Zöglingen zu ihrem weiteren Fortkommen in der

Welt durch Erlernung einer besonderen weiblichen Beschäftigung, wie Waschen, Plätten, Putzmachen, Schneidern, Blumenmachen ꝛc. zu verhelfen. Sie werden zu diesem Zwecke abseiten der Anstaltsverwaltung, welche die Kontrakte für sie abschließt, in ein geeignetes Lehr-Verhältnis gebracht und stehen während der Dauer dieses Verhältnisses noch unter der Oberaufsicht der Anstalten; der Fonds bezahlt eine Hälfte des Lehrgeldes, die andere Hälfte haben in richtiger Würdigung des Grundsatzes, daß nur dasjenige Wert für den Menschen hat, was er mit Mühe und mit Aufwand eigener Kräfte sich erwirbt, die Zöglinge, die jetzt „Lehrtöchter" heißen, aus ihrem Anstaltsverdienste selbst zu tragen, immerhin aber steht der Verwaltung des Töchterfonds die Befugnis zu, in gewissen Fällen „ausnahmsweise" einer Tochter, „die nur einen kleineren oder auch gar keinen Beitrag „zu den Lehrkosten aufzubringen vermag, die Erlernung des von „ihr gewünschten Berufs, oder eines anderen, der weniger Aus„lagen erheischt, zu ermöglichen." Die Zinsen dieses Töchterfonds dürfen nicht zum Kapital geschlagen, sondern müssen jährlich dem Zwecke des Fonds entsprechend verwandt, oder für solche Verwendung für andere Jahre zurückgelegt werden. Die Beaufsichtigung der Lehrtöchter geschieht in der Weise, daß jede Tochter einem Mitgliede der Verwaltungskommission des Fonds zugewiesen wird, welcher damit die Pflichten eines Kurators für sie übernimmt und sie mindestens zweimal im Jahre zu besuchen und alle ihre Verhältnisse zu prüfen hat; sie erstreckt sich nach dem dafür ausgearbeiteten Regulativ auf ihren Fleiß, ihre Fortschritte und ihre Leistung in ihrem Berufe, auf ihren Gehorsam, ihre Sittlichkeit und ihre Gottesfurcht, auf ihren Umgang, ihren Gesundheitszustand, ihre Beköstigung und ihre Bekleidung, betreffs welcher letzteren es bei jeder Neuanschaffung der Bewilligung ihres Kurators bedarf, und die Lehrmeisterin selbst die Gefahr läuft, die Kosten zu tragen, wenn sie in dieser Beziehung den Kurator umgeht. — Nach Wellauer und Müller waren von den in den letzten 10 Jahren in Wangen bezw. Tagelschwangen ausgebildeten Mädchen Fabrikarbeiterinnen geblieben: 58, und geworden: Dienstboten 42 bez. 25, Schneide-

rinnen 26 bez. 22, Weißnähterinnen 16, Seidenarbeiterinnen 17, Glätterinnen 13 bez. 4, Weberinnen 5, Diakonissen 4, Lehrerinnen 2, Blumenmacherinnen und Korsettschneiderinnen je 1, und zusammen 101 kehrten ohne bestimmte Berufswahl zu ihren Eltern zurück.

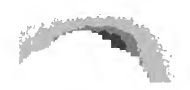
Für die Anstalt in Brüttisellen bedurfte es einer solchen Sorgfalt für die Zukunft der Zöglinge nicht, weil Knaben ja überhaupt leichter fortkommen als Mädchen und außerdem der Betrieb der Schusterei daselbst den Zöglingen Gelegenheit gibt, sich durch allmähliche Versetzung zu allen einzelnen Arbeiten vollständig in diesem Handwerk auszubilden, so daß sie dieselbe als ausgelernte Schuhmacher zu verlassen imstande sind.

Über Basel und andere Anstalten fehlen mir die Nachweise über den späteren Beruf der Zöglinge. Sitterthal berichtet, daß die Mädchen nach dem Verlassen des Asyls, soweit sie nicht zu ihren Eltern zurückkehren, meistens in der Arbeit bei den Herren Rittmeyer & Co. verbleiben, und daß nur seltener der Übergang zu einem anderen Lebensberuf stattfindet.

Betreffs der **Wohnungen** rc. ist das Folgende zu erwähnen: Die Richter-Linder, jetzt Steiger-Richtersche Anstalt zu Basel liegt daselbst etwa eine Viertelstunde vom Badischen Bahnhof entfernt, am Schorerweg, nicht mehr in der Stadt, sondern in völlig ländlicher Umgebung; die Appenzellerschen Anstalten bei Zürich liegen rechts vom Züricher See, zwischen und neben den Eisenbahnen Zürich-Rapperschwyl und Zürich-Winterthur und zwar liegt Wangen eine gute halbe Stunde entfernt von der Station Dübendorf, Tagelschwangen und Brüttisellen liegen in ähnlichen Entfernungen von einander und Brüttisellen wiederum etwa 10 Minuten entfernt von der Station Dietlikon; ebenso ländlich und gesund wie diese 4 Anstalten werden die andern, die ich zu besuchen nicht die geeignete Gelegenheit hatte, liegen, dies entspricht teils schon der allgemeinen Gewohnheit in der Schweiz, und ergibt sich im Übrigen aus der betreffs mehrerer von ihnen gebrauchten Bezeichnung „bei“. — Die Baseler Anstalt besteht aus 2 großen mehrstöckigen Wohnhäusern und einem getrennt davon liegenden Fabrikgebäude, welches 4 große und

hohe Fabriksäle im 1. bis 4. Stock und im Erdgeschoß den Speisesaal enthält. Wangen hat ein Fabrikgebäude und ein großes, nach und nach erweitertes Gebäude, in dessen Erdgeschoß sich noch ein Arbeitsraum befindet, während der Eßsaal und die Wohnung des Hausvaters im ersten Stock und die Schlafsäle in den übrigen Teilen und Stockwerken dieses Gebäudes verteilt liegen. — In Brüttisellen selbst ist das sehr geräumige Fabrikgebäude, welches vor wenigen Jahren abbrannte, mit hohen und luftigen Arbeitsräumen neu aufgebaut; 10 Minuten davon entfernt zu Baltensweil ist damals als Wohnhaus ein früherer Gasthof angekauft worden, in welchem der Hausvater mit sämtlichen Zöglingen wohnt. — Alle Lokalitäten, welche ich gesehen, entsprechen allen Anforderungen der Hygiene; in baulicher wie in ökonomischer Hinsicht ist nirgends gespart. Die Schlafsäle könnten ohne Bedenken stärker belegt werden, als es geschieht; das Einzige, was ich nicht in der Ordnung gefunden habe, ist, daß in Beibehaltung der ersten Einrichtungen der Anstalt in Basel sowie in Wangen sich nur zweischläferige Betten finden, während die Herren Appenzeller in Hinblick auf die damit verbundenen sanitären wie erziehlichen Nachteile bei Errichtung der jüngeren Anstalten zu Tagelschwangen und Brüttisellen dies System verlassen und lediglich einschläfrige Bettstellen angeschafft haben; auch sind dieselben von vorzüglicher Güte; sie sind z. B. von Eisen, einen vollen Meter breit und 2 Meter lang, die Unterbetten sind mit Federn gestopft, zum Zudecken dient im Sommer eine wollene Decke, im Winter kommt eine Federdecke hinzu. Neben jedem Schlafsaal befindet sich auf den Korridors eine Anzahl Wandschränke, in denen jedesmal 2 bis 3 Zöglinge ihre sämtlichen Sachen liegen und hängen haben, und in jedem dieser Schränke, ebenso wie in der ganzen Anstalt selbst herrscht die größte Ordnung und Reinlichkeit.

Die **Beköstigung** umfaßt 3 Hauptmahlzeiten und 2 Zwischenbröde, welche Letzteren während der Arbeit genossen werden. Die Hauptnahrungsmittel sind Brot, Milch, Gemüse, Kartoffeln, Mehl, Grütze und Hülsenfrüchte, dazu kommt, je nach dem



Ertrag der Ernte, Obst; Fleisch wird durchschnittlich 2 Mal, in Sitterthal 4 Mal pr. Woche verabreicht. — Für Wangen und Tagelschwangen sind nach Wellauer und Müller per Kopf per Jahr angegeben: 324 bez. 322 Pfd. Brot, 294 bez. 303 Pfd. Milch, 390 bez. 391 Pfd. Kartoffeln, 68 bez. 67½ Pfd. Mehl ꝛc., 24 bez. 25 Pfd. Hülsenfrüchte, 47 Pfd. Obst, 49½ Pfd. Fleisch und 6,2 bez. 6,9 Pfd. Fettung; für Brüttisellen 335 Pfd. Brot, 312 Pfd. Milch, 375 Pfd. Kartoffeln, 73 Pfd. Mehl, 27 Pfd. Hülsenfrüchte, 54 Pfd. Obst, 62½ Pfd. Fleisch, 6,2 Pfd. Fettung; in allen drei Anstalten kommt dann noch Most, Obstwein, Kaffee und Gemüse hinzu; für Trogen außer Gemüse, Obst, Kaffee, Käse und Most, welche nicht speziell berechnet sind, per Kopf per Jahr: 390 Pfd. Brot, 385 Pfd. Milch, 286 Pfd. Kartoffeln, 38 Pfd. Mehl, 13 Pfd. Hülsenfrüchte, 44½ Pfd. Fleisch, 15 Pfd. Fettung und für Sitterthal: 386 Pfd. Brot, 211 Pfd. Milch, 145 Pfd. Kartoffeln, 59 Pfd. Mehl, Hülsenfrüchte sind nicht angegeben, 35 Pfd. Fleisch und Wurst und 6 Pfd. Fettung, der letzte Sitterthaler Bericht berechnet den täglichen Brotkonsum auf 700 gr, den täglichen Milchkonsum auf ½ Liter, den täglichen Konsum von Cerealien auf 100 gr, von Butter und Schmalz auf 11 bis 12 gr, von Obst und Gemüse auf 215 gr und den wöchentlichen Fleischkonsum auf 400 gr. — Speiseberechnungen der anderen Anstalten sind mir nicht zugänglich gewesen. — Die Mahlzeiten werden von dem Hausvorstande nebst Familie, den Lehrern, Aufsehern ꝛc. gemeinschaftlich mit den Zöglingen eingenommen, für alle wird eine und dieselbe Speise bereitet, nur die Fleischration ist für die Angestellten eine größere, indem für dieselben durchschnittlich täglich Fleisch gegeben wird. — Die Besichtigung der mir in Wangen bereitwilligst zur Verfügung gestellten Vorratskammer ergab, daß alle Cerealien ꝛc. nur in vorzüglicher Güte vorhanden waren, und das gesunde und blühende Aussehen der Zöglinge, ihre Strammheit und Lebhaftigkeit in Gang, Haltung und Arbeit, war das beste Zeugnis für die Richtigkeit des Speisetarifs und die Güte der Küche. — In den Baseler und Züricher Anstalten, welche zusammen ca.

500 Zöglinge umfassen, habe ich keinen Kranken vorgefunden, und der Bericht von Sitterthal über die Jahre 1873 bis 1879 berechnet $1^3/_4$ % tägliche Arbeitsabwesenheit wegen Krankheit, Unpäßlichkeit, leichter Verletzungen &c.

Der **Verkehr** der Zöglinge mit der Außenwelt besteht insoweit, als sie zu gewissen Zeiten Besuche ihrer Angehörigen annehmen können, wobei selbstverständlich dem Hausvorstande das Recht zusteht, schlecht beleumundeten Angehörigen den Zutritt zu untersagen, und durchschnittlich einmal im Jahr die Ihrigen auf einige Tage besuchen und mit denselben Briefwechsel unterhalten dürfen. Auch dient als ein sehr wertvolles Gegengewicht gegen eine zu große Abgeschlossenheit des Anstaltslebens die den schweizerischen Schulvorschriften gemäß bestehende Verpflichtung der Zöglinge, Sonntags den Kirchengesang zu exekutieren (in dieser Beziehung hat sich namentlich Wangen durch den Gesang von etwa 250 wohlgeschulten Anstaltssängern, zu denen dann noch die Schüler der Ortsschule hinzukommen, einen Namen gemacht) und die beschränkte Zulassung von Dorfkindern, also von Externen, zur Arbeit, wie ich deren z. B. in Wangen sechs vorfand.

Die **Leitung** der Anstalten untersteht nicht etwa einem Fabrikbeamten, sondern ist lediglich in den Händen pädagogisch durchgebildeter und patentierter Lehrer von Beruf, oder gleichbefähigter Hausmütter, bez. in den katholischen Anstalten in den Händen von Schwestern vom heiligen Kreuz zu Menzinger, Kanton Zug, deren Leistungen auf dem Gebiete der Jugenderziehung in der Schweiz ganz besonders anerkannt werden. Soweit nicht, wie z. B. in Basel, der Eigentümer der Anstalt selbst die Verwaltung führt, haben die Hausväter außer der Direktion im Ganzen, und dem Unterricht speziell noch die Rechnungsführung zu besorgen, welche wegen der Verdienstberechnung der Kinder eine außerordentlich mühsame Arbeit bildet.

Das Vorstehende enthält eine, wenn auch teilweise in Einzelheiten und kleinere Details eingehende, doch nur kurze

und gedrängte Skizze der schweizerischen industriellen Armen-Erziehungsanstalten, soweit mir die Wellauer und Müllerschen statistischen Arbeiten, Korrespondenzen, persönliche Besichtigungen und persönlicher Verkehr mit den Eigentümern oder Vorstehern der Anstalten und die allerdings nur sparsam über dieselben vorhandenen Drucksachen (Jahresberichte veröffentlicht z. B. nur von Zeit zu Zeit Sitterthal) das Material dazu liefern konnten, und soweit nicht etwa hie oder da ein Mißverständnis untergelaufen, oder etwas Wichtiges vergessen ist.

Den Schluß mögen die vortrefflichen Worte Zellwegers bilden, welche, so oft sie auch schon wiederholt sein mögen, nie genug wiederholt werden können:

> „Bauet Paläste dem Verbrechen, Arbeitshäuser dem trägen Gesindel, und Ihr werdet dort das Laster und hier den Hang zum Müssiggang nicht ausrotten. Gebt aber der verlassenen Jugend eine gesunde und christliche Erziehung mit Unterricht und Arbeit, und Ihr habt der Armut an die Wurzel gegriffen und ihr den Stachel genommen."

IV.

Pädagogik und Philosophie.

Von Richard Köhler.

Die Frage, ob die Pädagogik in unmittelbarem Anschlusse an die Philosophie wirken und aufbauen soll, oder ob sie bloß eine bedingtere Beziehung zur Philosophie hat, hängt innig mit der Frage zusammen, ob die Pädagogik Kunst oder Wissenschaft ist. Der Sprachgebrauch bezeichnet sie teils als Wissenschaft, teils als Kunst, und beiden Ausdrücken dürfte man ihre Berechtigung nicht absprechen. Es fragt sich jedoch, welcher von beiden dem innersten Wesen der Pädagogik am meisten entspricht.

Böckh führt aus, daß die Philologie eine Wissenschaft, daß sie aber zugleich auch eine Kunst sei. Was aber der große Philologe von seiner Wissenschaft sagt, gilt auch von der Wissenschaft überhaupt, wie er denn an anderer Stelle auch bemerkt, daß in der Wissenschaft überhaupt Kunst und in der Kunst Wissenschaft liege. Dem entsprechend lieben es auch die Griechen wie die Römer, Kunst und Wissenschaft mit demselben Ausdrucke zu bezeichnen. Worauf aber beruht bei dem mehrfachen Ineinandergreifen von Kunst und Wissenschaft das Unterscheidende in beiden? Schon die Namen Kunst und Wissenschaft weisen darauf hin, daß in der Kunst die Praxis, in der Wissenschaft aber die Theorie das Wesentliche ist. Was wäre die Wissenschaft ohne Theorie? Wesentlich anders ist es in der Kunst.

Αὐτο δίδακτος δ'εἰμὶ, θεὸς δέ μοι ἐν φρεσὶν οἴμας
παντοίας ἐνέφυσεν. *

Mit diesen Worten rühmt der Sänger Phemios im Homer seine Kunst, und hierdurch wird in einfach schöner Weise bezeichnet, wie das Ursprüngliche, das Schöpferische, der göttliche Funke das Wesentliche des wahren Dichters ist. *Θεήλατος*, der von Gott Getriebene, wird auch der Sänger von den Alten in ebenso sinniger Art genannt, und in ähnlicher Weise variiert dasselbe Thema bei verschiedenen Dichtern alter und neuer Zeit. Mit dem Hinweise auf das Göttliche seiner Kunst hängen aber auch die Worte des Phemios zusammen: „Ich habe mich durch mich selbst gebildet." Ihn hat niemand die Dichtkunst gelehrt, weil sie sich eben nicht lehren läßt. Was aber von der Poesie gilt, gilt von jeder Kunst überhaupt. Auch die Musik, die Malerei und die Plastik können nicht gelehrt werden, soweit es sich dabei nicht um die Aneignung äußerer Technik und bloße Nachahmung, sondern um freie schöpferische Kunst handelt. Wenn hiermit gesagt ist, daß die Theorie in der Kunst das Sekundäre ist, liegt nicht zugleich darin, daß sie etwas Unwesentliches ist. Gerade auf ihrem höchsten Standpunkte kann

* „Mich hat niemand gelehrt; ein Gott hat mancherlei Lieder
Mir in die Seele gepflanzt." Voß.

sich die Kunst nicht der Theorie verschließen, wie umgekehrt die Wissenschaft, je mehr sie sich ihrer Vollendung nähert, keineswegs bloß receptiv oder bloß reproduktiv ist.

Mit der Kunst überhaupt aber hat es die Pädagogik gemein, daß in ihr die Praxis, nicht die Theorie das Hauptsächlichste ist. Darauf weist schon der gewöhnliche Sprachgebrauch hin. Man spricht wohl von einem tüchtigen oder einem großen, nicht leicht aber von einem gelehrten Pädagogen, wie man auch die Bedeutung eines Dichters oder Malers nicht nach dessen Gelehrsamkeit bemißt. Man kann dagegen nicht einwenden, daß die schönen Künste der Pädagogik nicht durchaus analog seien, besonders in ihrem Gegenstande nicht. Durchaus analog sind sie ihr freilich nicht; auch ist das Objekt der Pädagogik ein anderes. Aber der Gegenstand bildet gar nicht das Kriterium zur Unterscheidung von Kunst und Wissenschaft. Das gemeinsame Objekt für Poesie, Musik, Plastik und Architektonik ist das Schöne, einerlei ob es die betreffende Kunst in Wort, Ton oder der Materie zum Ausdrucke bringt. Aber dieses ist nicht minder das Objekt der Ästhetik*, die wir doch unbedingt als Wissenschaft anerkennen. Das Unterscheidende beruht eben darauf, daß die Ästhetik das Schöne durch die Theorie der Betrachtung unterwirft, die schöne Kunst es aber in der Praxis darstellt. Nach alle dem dürfen wir die Pädagogik in erster Linie wohl als Kunst bezeichnen. Wer unbedingt daran festhalten will, die Pädagogik als Wissenschaft zu bezeichnen, muß die angewandte Pädagogik von dem theoretischen Teile lostrennen und für diesen die Bezeichnung Wissenschaft in Anspruch nehmen, während er jene der Kunst zuweist. Aber Praxis und Theorie in der Pädagogik stehen in einem gewissermaßen organischen Zusammenhange; sie durchdringen sich gegenseitig auf das innigste, so daß sie sich nicht mit Gewalt trennen lassen. Daher dürfen wir wohl mit Recht das, was Böckh von der Philologie sagt, auf die Pädagogik übertragen, aber

* Ich brauche hier natürlich Ästhetik nicht in dem ursprünglichen Sinne des Wortes, wie es auch Kant anwendet, sondern in dem gewöhnlichen.

in umgekehrtem Verhältnisse: Die Pädagogik ist Kunst; aber sie ist auch Wissenschaft; daß sie ihre durchaus wissenschaftliche Seite hat, bedarf wohl schwerlich einer Erörterung.

Trotz alledem scheut man sich vielfach, die Pädagogik in erster Linie als Kunst anzuerkennen, und pflegt sie mit Vorliebe als Wissenschaft zu bezeichnen. Fast scheint es, als finde man den Ausdruck Wissenschaft vornehmer. Wenigstens stimmt damit die Ansicht überein, daß die Pädagogik ursprünglich Kunst war und nachdem zur Wissenschaft ausgebildet wurde. Ist sie aber überhaupt Kunst gewesen, so wird sie es auch wohl bleiben. Wer eine Kunst zur Wissenschaft oder eine Wissenschaft zur Kunst „erheben" will, der versucht damit nur beide, Kunst und Wissenschaft, herabzuziehen. Und eine Kunst, die ein so hohes und edles Ziel hat wie die Ausbildung des heranwachsenden Menschengeschlechtes, wird schwerlich Gefahr laufen, unter die banausischen Künste gerechnet zu werden.

Aber ist die Diskussion der Frage, ob die Pädagogik Kunst oder Wissenschaft sei, nicht überhaupt ein Streit um des Kaisers Bart? Das ist sie gewiß nicht. Ob wir die Pädagogik Kunst oder Wissenschaft nennen, ist an sich ganz gleichgültig. Aber davon, daß man sie in erster Linie als Wissenschaft anerkennt, hängt ihre Stellung zur Fundamentalwissenschaft ab, zur Philosophie. Ist sie hauptsächlich Wissenschaft, so ist sie auf philosophischer Grundlage an sich lehrbar; das Katheder ist souverän auf dem Gebiete der Pädagogik und: „Von dem Grade, in welchem ein Individuum die wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln der Pädagogik sich zu eigen gemacht hat, hängt seine Befähigung zur Leitung des Unterrichtswesens ab." Wohl mag derjenige, der sich das hiernach Verlangte angeeignet hat, vor einer wissenschaftlichen Kommission bei einem Examen über die Theorie der Pädagogik das Höchste erreichen und dabei gleiches Lob ernten wie der Baccalaureus in Molières „Malade imaginaire":

„Bene, bene, bene, bene respondere.
Dignus, dignus est intrare
In nostro docto corpore."

Mit der Aneignung des wissenschaftlichen Materiales und der Kunstregeln der Pädagogik ist für die Ausübung dieser Kunst aber schwerlich das Wesentlichste erreicht, wenn nicht Selbstdenken und Bildung durch die Praxis als das eigentlich Befruchtende hinzukommen. Was aber von der Ausübung der Pädagogik gilt, dürfte wohl auch für die Leitung des Erziehungswesens maßgebend sein. Ohne eigene praktische Tüchtigkeit würde den Leitern des Erziehungswesens doch ein sicheres Urteil über pädagogische Leistungen und der rechte belebende Einfluß auf das Erziehungswesen fehlen.

Fragen wir ferner: Waren es bei den bedeutenden Männern, die auf pädagogischem Gebiete echt reformatorisch und wahrhaft fruchtbar wirkten, die wissenschaftlichen Kenntnisse und die Vertrautheit mit den Regeln der Pädagogik, worauf ihre hohe Bedeutung ruht, oder sind auch bei ihnen diese Kenntnisse immerhin nur das Sekundäre? Finden wir nicht auch bei Männern wie Pestalozzi, Fröbel und Diesterweg ein Ursprüngliches, den göttlichen Funken als das eigentlich Treibende und Belebende? Haben sie nicht auch mit den berufenen Vertretern der schönen Kunst gemeinsam, daß sie nicht bloß mit dem Kopfe arbeiteten, sondern, daß ihr Wirken und ihr Einfluß dadurch fruchtbar wurden, daß diese von der Arbeit und Begeisterung des Herzens getragen wurden? Da dürfte die Antwort auf diese Fragen kaum zweifelhaft erscheinen.

Aristoteles nennt die Kunst eine Nachahmung der Natur, eine Bezeichnung, die man wohl als richtig anerkennen wird, sobald man sie, wie selbstverständlich, nicht buchstäblich nimmt. Auch hierin berührt sich die Pädagogik mit der schönen Kunst, insofern sie sich bestrebt, die Natur zu beobachten und den Weg, den diese vorzeichnet, zu verfolgen. Was ferner von der schönen Kunst gilt, daß sie sich ihre Regeln selbst aus sich heraus schafft, hat ebenfalls seine Anwendung auf die Pädagogik. Können sich auch beide auf ihrem höchsten Standpunkte nicht der Theorie verschließen, so teilen doch beide vermöge des Ursprünglichen, das dem echten Pädagogen wie dem Vertreter der schönen Kunst innewohnt, freie Erfindung und die Entwickelung

dieser Erfindung nach eigenen Regeln. Denn was wäre die Pädagogik ohne didaktische Erfindung und selbständige Entwicklung derselben, und wie sollte sie ohne diese nicht in Mechanismus ausarten? Darum könnten gerade die hervorragendsten Pädagogen die Worte des Homerischen Sängers mehr oder minder auch auf sich anwenden: „Ich habe mich durch mich selbst gebildet.“

Erwägt man nun, wie die Pädagogik so manche Analogie mit der schönen Kunst hat, wenn sie auch dieser in anderer Hinsicht keineswegs durchaus analog ist, wie sie überhaupt eine ganz eigenartige Stellung zu den übrigen Künsten und Wissenschaften hat, faßt man sie überhaupt ihrem innersten Wesen nach als Kunst, so wird man um so weniger versucht sein, sie gewissermaßen zu einem Appendix der Philosophie zu machen; vielmehr wird man ihr eine selbständigere Stellung zu derselben zuerkennen. Wenn es auch nicht bloß eine Theorie, sondern auch eine Philosophie der Kunst gibt, so stehen doch Philosophie und Kunst in einem weniger unmittelbaren Zusammenhange als Kunst und Wissenschaft. Bei der streng wissenschaftlichen Seite, welche die Pädagogik besitzt, wird man allerdings den heilsamen Einfluß, den die Philosophie auf sie ausüben kann, keineswegs in Abrede stellen können, und auch für die pädagogische Praxis wird eine solide philosophische Grundlage ihre förderliche Wirkung schwerlich verleugnen. Wahrhaft fruchtbar aber für die Pädagogik dürfte nur dann die Philosophie werden, wenn die Verbindung beider keine willkürliche, sondern eine möglichst ungesuchte ist. Nur derjenige jedoch, welcher die Philosophie eingehend studiert hat, bei dem sie gewissermaßen in Fleisch und Blut übergegangen ist, und der sie darum möglichst frei beherrscht, wird diese Fundamentalwissenschaft in tief eingreifender Weise nützlich für andere Wissenschaften zu verwerten verstehen. Dieser wird es vorzugsweise vermögen, von einem freieren Standpunkte aus Einzelheiten einer Wissenschaft, anstatt sie bloß empirisch und mechanisch zu erfassen, ungesucht mit dem Ganzen derselben in wechselseitige Verbindung zu bringen und das Besondere durch das Allgemeine sowie dieses durch jenes zu beleuchten.



Wie dagegen ein willkürliches Hineinziehen abstrakter Philosophie in andere Wissenschaften bedenklich ist, so erscheint es besonders der Pädagogik gegenüber gefährlich, sobald wir sie vorzugsweise als lebendige Kunst betrachten, so sehr sie auch immerhin von Wissenschaft durchdrungen ist.

Wenn man die Philosophie als Grundwissenschaft, und weil sie sich mit den höchsten Problemen des Erkennens beschäftigt, als Wissenschaft *κατ' ἐξοχήν* bezeichnet, so liegt andrerseits gerade in der Höhe ihrer Objekte ihre Schwäche, indem dadurch bei ihr am meisten hervortritt, daß sich die absolute Wahrheit der menschlichen Erkenntnis entzieht. Daher bezeichneten sie schon die Alten statt mit dem stolzen Namen Weisheitslehre mit dem bescheidenen Liebe zur Weisheit. Wer es aber im Gegensatze zu der tief bescheidenen Ansicht Lessings hierüber unternimmt, wie dies Hegel thut, die *φιλοσοφία* zur *σοφία* zu machen, der erweist dadurch nur, wie wahr es ist, daß vom Erhabenen zum Lächerlichen nur ein Schritt ist, oder man müßte annehmen, daß die göttliche und die Hegelsche *σοφία* identisch seien.

Bedenkt man, wie sehr relativer Art vielfach die Resultate sind, die auf dem Gebiete des reinen Denkens von Meistern und Jüngern der Philosophie erzielt worden sind, bedenkt man, wie wenig Berufene und noch weniger Auserwählte es in dieser Hinsicht gibt, so kann man sich sagen, zu welch gefährlichem Spielzeuge die Philosophie werden kann. Ich will damit keineswegs gesagt haben:

> „Weh denen, die dem Ewigblinden
> Des Lichtes Himmelsfackel leihn!
> Sie strahlt ihm nicht; sie kann nur zünden
> Und äschert Städt' und Länder ein."

Denn das, was häufig für Philosophie verkauft wurde und noch verkauft wird, hat oft verzweifelt wenig Ähnlichkeit mit einer Himmelsfackel, und die Werke verschiedener Philosophen enthalten so manches,

> „das nur
> Von demjen'gen wird verstanden,
> Der entsprungen ist dem Kerker
> Der Vernunft und ihren Banden."

Auch dürfen wir unsere deutsche Philosophie einer so verheerenden Wirkung, wie sie zum Teil die französische des 18. Jahrhunders hatte, nicht beschuldigen. Aber es dürfte schwerlich zuviel gesagt sein, wenn man behauptet, daß sie zuweilen manch unklaren Verstand noch verworrener gemacht, wenn ihm nicht gar den Rest gegeben hat. Mancher Jünger der Philosophie hat schon ein seltsames Spiel mit der Weisheit seines Meisters getrieben, teils weil sich diese im Spiegel des Geistes der Empfänger verzerrte und verdrehte, teils weil sie bloß halb oder gar nicht zu verdauen war. Als Fichte noch als Olympier auf dem Gebiete der Philosophie souverän regierte, schien mit der Theorie vom Ich und Nicht-Ich ein neues gewaltiges Licht für die Menschheit emporzustrahlen, „ein neu Weltalter schien heraufzuziehn". Überall bildete in den verschiedensten Kreisen das Ich und das Nicht-Ich das Tagesgespräch. Da geschah es denn auch, daß Studenten in der Rose Strumpfwirkern aus Apolda klar machten oder doch klar zu machen suchten, daß die Strumpfwirkerei aus dem Ich abzuleiten sei. Das war gewiß ein harmloses Vergnügen; aber es gibt Gebiete, auf welche die Philosophie in unmotivierter Weise zu übertragen, minder harmlos wäre, als deren Übertragung auf das der Strumpfwirkerei. Ein ungeeignetes Hereinziehen der Philosophie in die Pädagogik, die doch möglichst allgemein zugänglich sein soll, erscheint schon wegen der schauerlichen Kunstsprache bedenklich, deren sich manche Philosophen ohne Not bedienen. Es ist bekannt, daß die stoischen Philosophen in Rom sich lange Bärte stehen ließen, um sich schon äußerlich als Wesen höherer Art den gemeinen Staubgeborenen gegenüber zu kennzeichnen, obgleich sie schon zum Teil daran kenntlich sein mochten, daß die mutwillige Straßenjugend es liebte, Leuten wie Stertinius und Damasippus hinten Schwänzchen anzuheften. Nachdem seit den Zeiten des Cicero und Horaz das Rasieren weniger allgemein angewandt wurde, genügte jenes äußere Merkmal nicht mehr. Aber der Philosophenbart ist im Grunde trotzdem noch heute nicht geschwunden, sondern nur in anderer Form aufgetaucht. Wie nach Homer die Götter der Sprache der Menschen gegenüber

eine besondere Sprache besitzen, so haben sich unsere deutschen Philosophen zum Teil schon äußerlich dadurch von der profanen Menge geschieden, daß sie sich ihre ganz besondere Sprache geschaffen haben. Die Anwendung dieses Jargons, einer „Art Rotwelsch“, wie sich Schleiden ausdrückt, hat allerdings etwas für sich. Bringe ich etwas Vernünftiges in schlicht menschlicher Sprache vor, in der „Sprache der Unphilosophie“, wie der gelehrte Ausdruck dafür heißt, so meint mancher, daß das Gegebene gar nicht so uneben sei; aber ich erscheine ihm doch noch als gewöhnlicher Sterblicher. Kleide ich aber dasselbe in echt philosophische Sprachtechnik, und umgebe ich mich dadurch mit dem geheimnisvollen Nimbus des Adepten, so hält mich derselbe, wenn er den Sinn dechiffriert hat, schon für einen feinen philosophischen Kopf. Schreibe ich dagegen vollständigen Unsinn und maskiere denselben durch selbsterfundene oder erborgte philosophische Terminologie, so fahre ich noch besser dabei, indem sich Leute finden, die dahinter einen Sinn vermuten, dessen Tiefe sich nur dem erschließen kann, der die höchsten Weihen empfangen hat.

Da es jedoch auch viele skeptische Geister gibt, so dürfte es doch wohl besser sein, dergleichen Experimente zu lassen, namentlich da sich schon auf anderen Gebieten die Einführung der einfach menschlichen Rede statt konventioneller Kunstsprache als vorteilhaft erwiesen hat, so auf dem der französischen Poesie. Schon Boileau wagte zu erklären: „Ich nenne eine Katze eine Katze und einen Spitzbuben einen Spitzbuben.“ Als später ein Vertreter der traditionellen akademischen Dichtersprache, Béranger fragte, wie er denn z. B. das Meer nennen würde, antwortete dieser: „Ich würde es ganz einfach das Meer nennen.“ „Was!“ rief der entsetzte Dichter, „Neptun, Thetis, Amphitrite, Nereus, würden Sie alles das mit frohem Herzen preisgeben?“ „Alles das“, versetzte Béranger. Und die französische Muse hat gewiß nicht an Grazie verloren, seit sie es wagte, von ihren Stelzen herabzusteigen und mit den Füßen die Erde zu berühren.

Daß aber auch die Philosophie bei aller Tiefe sich durch

Schönheit und Vollendung der Sprache auszeichnen kann, haben schon manche Philosophen gezeigt, so Schopenhauer unter den neueren wie Plato unter den alten, und diesen beiden wird man doch schwerlich eine tief angelegte philosophische Natur absprechen, trotz aller Schrullen Schopenhauers und so wenig jemand ganz mit diesem übereinstimmen mag. Allerdings wird unsere Philosophie bestimmte technische Ausdrücke nicht ganz entbehren können, wie auch die alte ihre Terminologie hatte. Dagegen gibt es eine Menge Ungetüme in dem philosophischen Kunstjargon, die ihr Dasein rohen Gewaltakten gegen die deutsche und gegen fremde Sprachen verdanken. Versuchen wir nur ernstlich, sie in unser „geliebtes Deutsch zu übertragen", und wir werden guten Erfolg dabei haben. Wenn es schon im Interesse der Würde und Fruchtbarkeit der Philosophie an sich ist, daß sie von solchen Schlacken befreit wird, so erfordert es das Interesse der Pädagogik erst recht, daß die Philosophie, wo sie mit ihr in Verbindung tritt, ohne diesen burlesken Aufputz erscheint.

Eine weitere Gefahr liegt in dem willkürlichen direkten Hereinziehen der Psychologie wie der Philosophie überhaupt in die Pädagogik. Jede denkende gründliche Behandlung einer Wissenschaft ist eine philosophische, auch wenn sie nicht auf spezieller philosophischer Schulung ruht. Wird die angewandte Philosophie, die im rechten Betreiben jeder Wissenschaft liegt, durch das Studium der reinen Philosophie unterstützt, so kann sie dadurch an Einheit, Vertiefung und Schärfe des Urteils gewinnen. Unvermitteltes Übertragen der reinen Philosophie auf besondere Wissenschaften jedoch ist nicht allein unfruchtbar sondern kann sogar schädlich wirken. Das kann man an Leuten beobachten, die von dem Aberglauben ausgegangen sind, durch das Studium der Logik könne man ein philosophischer Denker werden, während ein klarer natürlicher Verstand der Logik eine solche Wunderkraft nicht leicht zutrauen wird. Haben diese ein Kolleg über Logik gehört oder ein Lehrbuch darüber durchgenommen, so glauben sie dadurch das Erstrebte erreicht zu haben. Gilt es dann, einen bestimmten wissenschaftlichen Stoff selbständig zu

behandeln, so suchen sie das System abstrakter Logik wie eine Schablone dabei anzuwenden; aber es ist etwas anderes, wesentlich mit eigenen Gedanken zu operieren, als einem fremden Systeme zu folgen, und das Bestreben, die Jongleurstückchen abstrakter Logik auf einen bestimmten gegebenen Stoff zu übertragen, kann zu gar drolligen Kapriolen führen.

Ähnlich verhält es sich mit einer plumpen Übertragung wissenschaftlicher Psychologie, mag diese nun spekulativ oder empirisch verfahren, auf die Pädagogik. Es kommt nicht sowohl darauf an, der Pädagogik ein philosophisches Kolorit zu geben, als sie belebend und fruchtbar zu machen. Diejenige Psychologie aber, welche für die pädagogische Praxis am nützlichsten wirkt, wird vorzugsweise durch eigene sorgfältige Beobachtung des Lebens gewonnen. Freilich läuft man bei dieser Ansicht Gefahr, der „rohen Empirie" beschuldigt zu werden. Wollte man dagegen verlangen, daß zu Kriminalpolizisten vorzugsweise Leute zu verwenden seien, die recht gründlich spekulative oder empirische Psychologie studiert hätten, so würde das niemand billigen als die Herren Spitzbuben, und diese hätten von ihrem Standpunkte aus ganz recht. Allerdings sind Pädagogik und Kriminalpolizei sehr verschiedene Dinge; aber das haben sie gemein, daß diejenige Psychologie, die für beide gerade am brauchbarsten ist, sich nicht aus Büchern erwerben läßt. Vielmehr wird die wissenschaftliche Psychologie, welche der praktischen Psychologie ihre Vertiefung und Vollendung geben soll, erst fruchtbar durch die Praxis. Ihr einen zu direkten Einfluß auf die Pädagogik zuzuschreiben, kann leicht bedenklich werden.

Vielleicht scheine ich in manchen Worten nicht ganz den Ton schuldigen Respektes gegenüber der Philosophie gewahrt zu haben. Bedenkt man aber, daß diese nicht der Philosophie an sich, sondern deren Auswüchsen und dem Mißbrauche galten, der häufig mit ihr getrieben wird, so wird man mich schwerlich der Majestätsbeleidigung beschuldigen. Auch dürfte es gerade im Interesse der Würde der Philosophie wie der Pädagogik sein, wenn man beide nicht in unvermittelte Verbindung zu bringen sucht, indem sonst jene leicht zum Spielzeuge der Leichtfertigkeit

und diese zum willkürlichen Tummelplatze gemacht werden kann. Dies wird aber gerade derjenige am leichtesten vermeiden, der, wenn er einmal Philosophie treibt, sich nicht an ihr Beiwerk hält, sondern ihren Kern zu erfassen und sie möglichst frei zu beherrschen bestrebt.

Wer jedoch bei genauer Selbstprüfung erkennt, daß er nicht dazu geboren ist, auf dem Gebiete des reinen Denkens erfolgreich zu wirken, und wer deshalb auf diese Wirksamkeit verzichtet, der ist dadurch keineswegs von der Verbindung mit der Philosophie ausgeschlossen. Philosophie liegt überhaupt in dem Geistesleben und den bedeutenden Geisteserzeugnissen einer Nation. So wird sich, was z. B. speziell die Logik anlangt, schwerlich bestreiten lassen, daß in den polemischen Schriften Lessings, besonders den prosaischen, mehr Logik enthalten ist als in einer Unzahl von besonderen Schriften über Logik. So ruhen auch die Werke aller tiefen Denker, die über Pädagogik geschrieben haben, auf philosophischer Grundlage, und gesunde förderliche Ideeen über Erziehung setzen jene auf gesunder Naturanschauung beruhende Psychologie voraus, welche der Pädagogik gerade am meisten not thut, eine Psychologie, von welcher besonders Pestalozzi ausgeht. Wo er dagegen versucht, („Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts") seine psychologischen Ansichten mit Fichtescher Philosophie zu verquicken, führt ihn diese nur zur Unklarheit in der Darstellung, und das Beste an dem aus diesem Bestreben hervorgegangenen Werke ist sein unmittelbares Eigentum.

Da nun diejenigen, welche zum erfolgreichen Betriebe der reinen Spekulation nicht geboren sind, die große Mehrzahl bilden, und darunter auch hochbegabte Köpfe sind, wäre es zu beklagen, wenn dieselben entweder ihrer Natur und Neigung entgegen nach einem Erfolge auf diesem Gebiete sich abmühen oder auf wissenschaftlichen Betrieb der Pädagogik verzichten wollten. Denn abgesehen von einer denkenden Behandlung der Praxis bietet sich ihnen ein unerschöpfliches Material zur wissenschaftlichen Verwertung dar. In den Werken großer Pädagogen, wie denen

Pestalozzis, liegt noch ein Reichtum von ungehobenen Nibelungenschätzen. Es ist ein großes Vorurteil, Pestalozzi der Hauptsache nach für veraltet zu halten und deshalb mit einer gewissen Vornehmheit auf ihn herabzusehen. Die Arbeit des wahren Genies antiquiert überhaupt nicht, und die Zeit, in welcher erlauchte Geister leben, genügt nicht, sie in ihrer ganzen Bedeutung zu erfassen. Vielmehr reichen Jahrhunderte nicht aus, alle Saaten, welche dieselben ausstreuen, zur Reife zu bringen. Toter Mechanismus, Vollpropfen der jugendlichen Köpfe mit unverdautem, vielfach an sich unnützem Gedächtniswerke, und was man sonst noch für Namen dafür wählen mag, beherrschen noch ein weites Feld in Bildungsstätten der verschiedensten Art. Damit hängt die allgemeine Klage über Arbeitsüberbürdung der Jugend aufs innigste zusammen und beweist, wie wenig noch der Genius Pestalozzis allgemein durchgedrungen ist.

Die Arbeit des streng systematischen Denkers wird man bei Pestalozzi freilich vergeblich suchen. Brockenweise, ohne, wenigstens ohne äußerliche, logische Verbindung, vielfach halbverarbeitet und mehr mit dem Gemüte als mit dem Verstande erfaßt wird sein Reichtum von ihm zutage gefördert. Es ist die gedankenschwere Arbeit eines eigenartigen Genies, welcher ohne ernstes Selbstdenken schwer zu folgen ist. Daher bieten Pestalozzis Werke bei all seiner Naivität nichts weniger als eine leichte Lektüre, zumal die äußere Unbehülflichkeit, die der große Mann im Leben zeigte, sich bei ihm auch dem Ausdrucke gegenüber durch mühsames Ringen mit demselben geltend macht.

Als in einer Versammlung von Lehrern einer derselben eine Anzahl Sätze aus Pestalozzi zur Besprechung vorgelegt hatte, wurden gleich verschiedene Bedenken gegen die Richtigkeit ihres Inhaltes oder die Fassung derselben vorgebracht, und man suchte anderes an ihre Stelle zu setzen. Ich wies darauf hin, daß man, ehe man daran gehe, Pestalozzi zu kritisieren, sich vor allem bemühen müsse, ihn zu verstehen. Eine darauf folgende eingehende Betrachtung dieser Sätze, verschaffte ihnen, so fremdartig sie auf den ersten Blick erschienen, bei der Tiefe und

Naturgemäßheit der Wahrheiten, die sie enthielten, die allgemeinste Anerkennung.*

Allerdings ist nicht alles geläutertes Gold, was Pestalozzi bietet; manches ist überhaupt kein Gold. Da aber seine Ansichten in ihrem innersten Kerne auf gesunder Anschauung der Natur beruhen, so bieten sie eine immer frische unversiechbare Quelle zur Verwertung. Auch daß Pestalozzi „kein Lehrer war“, darf uns an der Überzeugung von dem kostbaren Werte des Materiales, das er zur Verwendung für die Praxis bietet, nicht irre machen. Übrigens mußte immerhin ein solcher Mann trotz seiner äußeren Unbeholfenheit und seines Mangels an Konsequenz auch in der Praxis äußerst anregend auf die Jugend wirken; das bezeugen auch Zeitgenossen, wie Frau von Staël. Was wir aber an Pestalozzi besitzen, das hat schwerlich jemand wärmer und überzeugender dargestellt als gerade ein Praktiker ersten Ranges, nämlich Diesterweg, in der kleinen aber inhaltschweren Festschrift, die er bei der Säkularfeier Pestalozzis, einen Kranz vom reinsten Golde, den Manen des großen Mannes geweiht hat.

Freilich mag es fast trivial erscheinen, wenn man von Männern wie Pestalozzi beinahe wie von unbekannten oder neu entdeckten Größen spricht. Es wäre dies wirklich trivial, wenn nicht so mancher glaubte, daß die gegenwärtige Pädagogik den ganzen Pestalozzi schon verwertet habe oder sogar weit über diesen hinaus fortgeschritten sei, wenn nicht mancher es für näher liegend ansähe, in Disziplinen, die ja ihren Wert für die Pädagogik haben, aber keineswegs einen so unmittelbaren, als man öfters annimmt, das höchste Heil für dieselbe zu suchen, als immer wieder auf Denker von der Ursprünglichkeit eines Pestalozzi zurückzugehen, deren Werke nimmer veralten, und deren Studium immer erfrischt und belebt. Es wäre trivial, wenn nicht demgemäß das gegenwärtige Erziehungswesen zum Teil in

* Damals schlug einer vor, Pestalozzi leben zu lassen. Der Einfall, einen Toten leben zu lassen, erregte allerdings Heiterkeit; aber „hoher Sinn liegt oft im kind'schen Spiel“.



krassem Widerspruche mit dem Geiste Pestalozzis stände. Männer wie Pestalozzi aber ganz zu verstehen, das reiche Material, welches sie uns geliefert haben, kritisch zu sichten, und das Kostbare, das darin liegt, für die Praxis zu verwerten, auf die es sich durchaus nicht immer direkt übertragen läßt, das bietet gewiß auch einen würdigen und dankbaren Gegenstand für ernste Wissenschaft und edle Kunst.

V.

Lektüre klassischer Dichtungen in der Volksschule.

Von
J. Mohr,
Lehrer an der Provinzial-Blinden-Anstalt in Kiel.

I.

Daß wir für das Leben lernen und nicht für die Schule, daß also die Schule nur Mittel zum Zweck sei, nicht Selbstzweck, ist eine Behauptung, über deren Richtigkeit man nicht mehr zweierlei Meinung sein kann. Denn wenn schon die Wissenschaft, die sich doch sehr häufig mit Dingen beschäftigt, welche der großen Masse selbst der Gebildeten ganz fernliegen und nur dem Spezialisten ein lebendiges Interesse gewähren, dennoch in ihren letzten Zielen durchaus praktischer Natur ist, da sie darauf ausgeht, durch Lösung der großen Welträtsel das Mittel zur Verbesserung unsers gegenwärtigen Zustandes zu gewinnen, so wird die praktische Tendenz der Schule um so weniger bezweifelt werden dürfen. Ist demnach die Aufgabe der Schule im Praktischen zu suchen, so wird über ihre thatsächlichen Leistungen auch nur dann ein richtiges Urteil zu gewinnen sein, wenn der Maßstab an das praktische Leben und nicht an die Schule selbst gelegt wird. Mit andern Worten: Will man feststellen, ob und in welchem Grade die Schule ihrer Aufgabe gerecht werde, so muß man bestimmen, wie stark und nachhaltig ihr Einfluß auf das gegenwärtige und spätere moralische Ver-

halten des Schülers sich ausweist. Je größer dieser Einfluß, so läßt sich allgemein behaupten, desto leistungsfähiger die Schule. Denselben durch Angabe der absoluten Größe genau zu fixieren, ist unmöglich, da seine geistige Natur eine mathematische Formulierung nicht zuläßt.

Dieser letztere Umstand muß die Bildung eines absolut sichern Urteils über die Leistungsfähigkeit unserer Schule in ihrer gegenwärtigen Einrichtung in hohem Maße erschweren, und auf ihn wird es zum Teil zurückgeführt werden dürfen, daß in dieser Hinsicht die Urteile sehr weit auseinandergehen. Während man einerseits behauptet, wir hätten es mit unserer Schule schon so herrlich weit gebracht, wird andrerseits sogar allen Ernstes an sie die Forderung der Umkehr gestellt, da zwischen der Zunahme der Verstandeskultur in Deutschland und einem vermeintlich beobachteten Rückgang des sittlichen Standes ein kausaler Zusammenhang bestehe. Wenn nun auch die letztere Ansicht, da sie den Ergebnissen einer unbefangenen psychologischen und kulturhistorischen Forschung durchaus widerspricht, als eine irrige zu betrachten sein dürfte, so wird doch selbst der etwas optimistisch angehauchte Beurteiler nicht leugnen können, daß der moralische Stand des Volkes in seiner Jugend ein keineswegs befriedigender ist, und daß es höchst wünschenswert wäre, wenn die Leistungsfähigkeit der Schule nach dieser Seite hin sich erhöhen ließe. Daraus springt wie von selbst die Frage hervor: *Was kann die Schule thun, damit ihr letztes und höchstes Ziel, die Hebung der Sittlichkeit, vollständiger und allgemeiner erreicht werde, als es bisher der Fall gewesen ist?*

Von vornherein möchte ich indes der Annahme entgegentreten, als wäre eine bessere Gestaltung unserer Schuleinrichtungen imstande, sämtliche auf moralischem Gebiet zu Tage getretenen Mängel und Übelstände unserer Zeit zu beseitigen. Diese Meinung würde eine Omnipotenz der Schule voraussetzen, welche durchaus nicht vorhanden ist. Denn man muß bedenken, daß zu den auf das Kind einwirkenden Faktoren außer der Schule noch gehören: das Haus, die Gesellschaft und die Kirche.

Mag auch der Einfluß der letzteren gering sein, so ist doch die Macht der beiden ersteren — das weiß jeder Erzieher aus tausendfacher Erfahrung — desto größer; ihnen gegenüber ist die Schule nur zu oft völlig ohnmächtig. Zudem nimmt die Einwirkung des öffentlichen Lebens auf das Kind an Intensität und Mannigfaltigkeit allmählich zu, während die Schule den Zögling bereits mit dem 14. oder 15. Lebensjahre entläßt d. i. in einem Alter, wo der Charakter, wie man doch mit Recht annimmt, sich zu bilden erst anfange. Die Schule kann zur Bildung des Charakters eben nur die Grundlage legen. Im System der Erziehung wird demnach derjenige Faktor, welchen die Schule ausmacht, in seiner Bedeutung keineswegs die Summe der übrigen überwiegen. Daß trotzdem ziemlich allgemein an die Allmacht der Schule geglaubt wird, wäre kaum verständlich, wenn man nicht wüßte, daß der Deutsche von jeher das Wissen im Gegensatz zum Können und Üben zu stark betont hat. „Kehren wir aus dieser Überschätzung des Lernens nicht bald zum richtigen Maße zurück, so laufen wir Gefahr, das gesamte deutsche Leben zu verderben," sagt mit Recht L. Bamberger in seinem Buche „Deutschland und der Socialismus". Unglücklicherweise erhielt jener Irrtum neue Nahrung durch den berühmten Ausspruch, der deutsche Schulmeister habe die Schlacht bei Sadowa gewonnen und Deutschlands nationale Größe geschaffen. Damals war der Lehrer der Held des Tages und ein populärer Mann in ganz Europa. Jetzt indessen, wo nach kaum einem Jahrzehnt sich herausgestellt, daß im neuen deutschen Reich nicht alles so ist, wie es sein sollte, kommt hinter jener Freudenbotschaft noch ein hinkender Bote her: dem Lehrerstande wird nämlich ein großer, wenn nicht der größte Teil der Schuld an den Gebrechen unserer Zeit aufgebürdet. Wie dergleichen Anklagen *entstehen* können, ist ja leicht einzusehen, da die Gesellschaft ihrer kollektiven Natur wegen für ihre sittlichen Schäden selbst die Verantwortlichkeit ablehnt; aber damit ist nur noch nicht die *Berechtigung* derselben dargethan. Und nach meinem Dafürhalten sind diese Anklagen ebenso ungerecht, wie jene Lobsprüche vor 10 Jahren unverdient waren. Da es nun der

Schule und ihrem Träger, dem Lehrerstande, unangenehm sein muß, unverdientes Lob einzuernten und ungerechten Tadel zu erfahren, so wird es in ihrem Interesse liegen, über das Maß ihres Einflusses sich Klarheit zu verschaffen und damit zugleich auch die Grenze zu fixieren, bis zu welcher man sie verantwortlich zu machen ein gegründetes Recht hat. Zeigt die Schule den Mut, offen einzugestehen, daß sie nicht das Leben machen könne, so wird man sie in Zukunft auch nicht mehr zum Prügeljungen für alle möglichen Schäden der Gesellschaft machen dürfen.

Im Rahmen des durch vorstehende Abschweifung in seinen thatsächlichen Ausdehnungen festgestellten Wirkungskreises der Schule wird letztere nun die Pflicht haben, zur Beantwortung der oben gestellten Frage ernstliche Umschau zu halten. Sie hat die Quellen der etwa zu Tage getretenen Mängel aufzusuchen und wenn möglich zu verstopfen. Von diesem Gesichtspunkt aus soll in Folgendem der Versuch gemacht werden, den Nachweis zu erbringen, daß durch zweckmäßigere Behandlung und stärkere Betonung des bisher noch zu wenig gewürdigten Unterrichts in der deutschen Litteratur der Schule ein weit nachhaltigerer Einfluß auf das spätere Leben des Zöglings und damit auf die Moral des Volkes verschafft werden könnte.

Zu diesem Ende ist es notwendig, in zwei Sätzen uns das Wesen und das Ziel der Erziehung ins Bewußtsein zurückzurufen. Der modernen Pädagogik ist alle Erziehung Entwicklung, und jede Erziehung, die nicht Entwicklung ist, perhorresziert sie als Dressur, als ein Anlernen von außen. Entwickeln läßt sich nur, was als ursprünglich gegeben im Kinde schon vorhanden ist. Abgesehen von der körperlichen Erziehung, die als integrierender Teil der Gesamterziehung allerdings mit vollstem Recht in Betracht kommt, hier indes nicht weiter tangiert wird, kann die Entwicklung sich nur beziehen auf die im Kinde ruhenden geistigen Kräfte und Anlagen. Bekanntlich gehen dieselben in 3 Richtungen, nach Intellekt, Gefühl und Willen, auseinander. In diese 3 verschiedenen Richtungen hat sich demnach auch die Erziehung zu erstrecken. Das Ziel der Erziehung

erblickt man darin, im Kinde die Ideeen des Wahren, Guten und Schönen lebendig zu machen.

Keine Seelenkraft darf auf Kosten der übrigen ausgebildet werden, wenn der Forderung Rechnung getragen werden soll, daß die Ausbildung eine harmonische sein müsse. In der Erzeugung einer sittlichen Persönlichkeit müssen alle 3 Richtungen wie in einem Brennpunkte wieder zusammentreffen.

Welche Funktion hat zur Erreichung dieses Ziels das einzelne Seelenvermögen? Es muß einleuchten, daß vollständige Klarheit in dieser Frage die erste Voraussetzung zur Erkenntnis und Abstellung etwaiger Mängel unsers Schulsystems ist. Da nun der Wert eines Menschendaseins nicht in dem besteht, was jemand weiß, sondern in dem, was er thut, so kann die intellektuelle Ausbildung nur Bedeutung beanspruchen, sofern sie in den Dienst der moralischen gestellt wird. Dieser Wahrheit eingedenk hat man stets die Verstandeskultur angesehen als Mittel zur Hebung der Sittlichkeit. Man teilt auch heute noch die Ansicht, daß wer den Menschen bessern wolle, ihn zuvor belehren müsse. Man erstrebt Charakterbildung durch Aufklärung. Diesem Gedanken gibt Goethe mit den Worten Ausdruck: „Im Durchschnitt bestimmt die Erkenntnis des Menschen sein Thun und Lassen; deswegen auch nichts schrecklicher ist als die Unwissenheit handeln zu sehn.“ Gewiß ist diese Anschauung richtig, denn ein Zusammenhang zwischen Erkenntnis und Willenshandlungen ist um so weniger zu verkennen, als derselbe in körperlichen Vorgängen seine Basis hat. Der im menschlichen Organismus bestehende Gegensatz, nämlich von centripetalen und centrifugalen Nerven, erstere Empfindung, letztere Bewegung vermittelnd, läßt, besonders in dem elementaren Seelenleben, klar erkennen, daß auf jeden Reiz eine Bewegung folgt. Wie innig dieser Zusammenhang ist, zeigt das Beispiel der Reflexbewegung, welche bekanntlich sogar gegen unsern Willen entsteht. Für das höhere geistige Leben spielt unser Körper aber genau dieselbe Rolle: er bringt die Einwirkungen der Außenwelt auf den Menschen ihm als Erkenntnis zum Bewußtsein; andrerseits ermöglicht er ihm eine Willenshandlung d. i. eine Einwirkung auf die Außen-

welt. Das Bestehen eines Kausalnexus zwischen Intellekt und Willen läßt sich also nicht in Abrede stellen. Zum Überfluß mag noch bemerkt werden, daß sein Vorhandensein auch schon aus dem Gesetz der Erhaltung der Kraft gefolgert werden könnte.

Aus diesem gesetzmäßig bestehenden Verhältnis müßte sich nun die Folgerung ziehen lassen: Jeder Zuwachs zu unserer Erkenntnis, namentlich nach der intensiven Seite hin, muß in einem Zuwachs der Thatkraft nach der moralischen Seite hin zum Vorschein kommen. Es liegt jedoch offenkundig vor jedermanns Augen, daß wir bei den ungeheuren Fortschritten, welche wir auf dem intellektuellen Gebiete zu verzeichnen haben, nach den entsprechenden gleichwertigen Fortschritten im moralischen vergeblich suchen. Letztere sind vielmehr so gering, daß es manchem zweifelhaft erscheint, ob überhaupt solche vorhanden sind. Wie würde ferner mit jener Folgerung die Thatsache in Einklang zu bringen sein, daß 2 Kinder, welche denselben Unterricht genossen und Gleiches geleistet haben, in ihrem moralischen Verhalten oft so grundverschieden sind? Aus diesen beiden Beispielen geht mit hinreichender Deutlichkeit hervor, daß die Annahme, eine Erkenntnis müsse stets und unter allen Umständen sich in einen Willensakt umsetzen, eine unzulässige ist. Da wir ferner den Grund, weshalb zuweilen aus einem Erkenntnisakt ein Willensakt folgt, zuweilen nicht, ebensowenig in einer Gesetzlosigkeit des psychischen Verlaufs suchen dürfen, so werden wir zu der Vermutung gedrängt, daß der Zusammenhang zwar bestehe, aber kein unmittelbarer sei. Diese Vermutung trifft in der That zu, und das verbindende Mittelglied ist in dem Gefühl zu suchen. Daß scheinbar der Intellekt es ist, welcher den Willensimpuls hergibt, erklärt sich daraus, daß jede Vorstellung einen geringeren oder größeren Gefühlswert hat.

Eine Analyse der Vorstellung zeigt nämlich, daß sich an derselben 2 Seiten unterscheiden lassen, die man als objektive und subjektive bezeichnet. Erstere ist dasjenige Moment an der Vorstellung, welches eine Beziehung auf ihren Gegenstand gibt und in dem Begriff der Wahrheit ihren Ausdruck findet;

letztere wird perzipiert unter dem Gegensatz des Angenehmen und Unangenehmen, gibt keine allgemeine Beziehung, sondern hat lediglich bezug auf den eigenen Bewußtseinsstand des Beobachtenden. Nun sind diese beiden Elemente nicht in allen Vorstellungen in gleicher Stärke beisammen, vielmehr ist ihr Verhältnis ein umgekehrtes: Je stärker das eine, desto schwächer das andre. Das allgemeine Gesetz, welches dieser Erscheinung zu Grunde liegt hat Horwicz* in folgender Form:

„Alle sinnlichen Wahrnehmungen, sowie alle Elemente von Wahrnehmungen, sind sowohl objektiv d. h. Wissen von Dingen vermittelnd, als auch subjektiv d. h. Gefühle des Angenehmen oder Unangenehmen erweckend, und zwar je mehr das eine, desto weniger das andre."

Die objektive Seite, also der reine Intellekt, ist völlig interesselos; was an der Vorstellung einen Willensakt hervorrufen kann, das muß ihre subjektive Seite sein d. i. ihr Gefühlswert. Je größer demnach der Gefühlswert einer Vorstellung ist, desto sicherer ist darauf zu rechnen, daß sie eine Willensäußerung zur Folge haben werde. Dies ist um so begreiflicher, wenn man bedenkt, daß auf dem Gefühl die Constanz unsers Organismus beruht, Gefühle aber als das unmittelbare Innewerden des eigenen Zustandes nach dem Gegensatz von Lust und Unlust angesehen werden müssen. Als Lust empfinden wir jeden Bewußtseinsstand, welcher eine Förderung, als Unlust jeden, der eine Hemmung dieses Zustandes bedeutet. In den letzteren beiden Begriffen lassen sich unschwer die von resp. Nutzen und Schaden erblicken, die einen Sinn nur haben in der organischen Welt und unmittelbar zum Bewußtsein kommen. Im letzten Grunde wird also jede Einwirkung von außen, mithin jede Erkenntnis, unter dem Gesichtspunkt von Nutzen und Schaden entgegengenommen, und falls sie betont ist, d. h. einen hinreichend großen Gefühlswert besitzt, muß ohne weiteres ein Willensakt erfolgen, der entweder die Fortdauer des Nützlichen (des Lustzustandes),

---

* Adolf Horwicz, Psychologische Analysen auf physiologischer Grundlage. Sehr zu empfehlen!

oder die Abwehr des Schädlichen (des Unlustzustandes) zum Zweck hat. Demnach ist das Gefühl das Mittel der Selbsterhaltung und die Triebfeder unserer Handlungen. — Zu ganz demselben Resultat führt eine Überlegung aus dem Gebiet der Entwicklungsgeschichte. Es ist bekannt, daß wenn wir auf der Skala der Tierwelt nach unten steigen, wir bald zu Formen gelangen, welche von den uns bekannten Sinnen nur den Tast- und Temperatursinn besitzen. Selbstverständlich schwindet mit den Sinnen der Intellekt, daher kann auf dieser Stufe von Intellekt kaum noch die Rede sein; trotzdem erblickt man auch hier noch Willensäußerungen (Bewegungen), die sonach lediglich auf das Gefühl zurückgeführt werden dürfen.

So ist in der That das Gefühl der tiefe Schacht, aus dem alle unsere Handlungen hervorsprudeln. Ja geht man der Sache noch tiefer auf den Grund, so zeigt sich, daß dasjenige, was man als den eigentlichen Willensimpuls zu bezeichnen pflegt, nichts Selbständiges, zum Gefühl Hinzukommendes ist, sondern daß es nichts anderes ist als der dem Gefühl, wie wir gesehen haben, unmittelbar innewohnende Wunsch der Erhaltung resp. der Gewinnung desjenigen Bewußtseinsstandes, welcher für die Constanz des Organismus der zweckmäßigste ist. Der Willensakt ist also anzusehen als das Resultat eines Kampfes der einander widerstreitenden Gefühle, er ist das nach Außen tretende sich gleichsam verkörpernde stärkste Gefühl. Wie nun das Gefühl einerseits der Urquell des Willens ist, so ist es andrerseits, wie das entwicklungsgeschichtliche Thatsachen wahrscheinlich machen, auch der Ursprung der Erkenntnis.* Im Gefühl dürfte demnach das gemeinsame Prinzip alles psychischen Geschehens zu suchen sein.

* Man vergleiche folgende Reihenfolge psychischer Vorgänge, die, subjektiv beginnend, allmählich an objektivem Gehalt d. i. an der größeren oder geringeren Fähigkeit der Objektivierung zunehmen: Organgefühle, Gemeingefühle der Oberhaut, Geschmack, Geruch, Temperaturgefühle, Druck-, Gehörs-, Gesichtsempfindungen, Raumsinn, Zeitsinn. Diese aufsteigende Reihe psychischer Erscheinungen mag zugleich als Beleg für die obige Behauptung dienen, daß der Erkenntniswert zunimmt, während der Gefühlswert abnimmt.

Gleichviel nun, ob man dieser letzteren Konsequenz als einer berechtigten zustimmt, oder nicht — das eine wird nicht zu bestreiten sein, daß nämlich von der Stärke des Gefühls der Grad der Energie eines Menschen abhängt. Je stärker, wärmer und lebendiger das Gefühl eines Menschen ist, desto größer wird auch seine Thatkraft sein. Zwar tritt dieselbe nicht immer für jeden erkennbar zu Tage; aber ihr Vorhandensein läßt sich daraus schließen, daß tief grübelnde Gefühlsmenschen oft durch Thaten, welche man ihnen nie zugetraut hätte, die Welt in Erstaunen setzen. Nun beruht auf der Stärke der Energie einerseits zu einem gewissen Teile das eigene Glück des Handelnden, andrerseits sein Wert für die Gesamtheit. Stärke der Energie ist daher in ihrer Bedeutung gewiß nicht zu unterschätzen, verlangt doch schon die Ästhetik von einem Menschen, der uns ästhetisch nicht unsympathisch werden soll, ein gewisses Maß von Energie. Nebenbei bemerkt erklärt sich aus diesem Umstande die fast dämonische Macht, welche eine große geistige Energie auf die Masse ausübt, wozu jede wahrhaft bedeutende Persönlichkeit den Beleg gibt. Indessen, es kommt ja nicht darauf an, daß der Mensch überhaupt zu handeln fähig sei, sondern darauf, daß er thue, was recht ist; daher ist es nicht das Moment der Stärke, sondern das der Richtung, welches für den Erzieher in erster Linie in Betracht kommt. Die Richtung der Energie aber ist bedingt durch die Art der Gefühle, d. h. von diesen hängt es ab, ob unsere Handlungen sittliche oder unsittliche sind. Wenn Haß, Neid, Rachsucht und wie alle die verschiedenen Formen des Egoismus heißen, im Gemüt die Herrschaft ausüben, so werden die aus ihnen entspringenden Handlungen unsittliche sein; alle Thaten dagegen, welche aus der Liebe geboren sind, werden als sittliche bezeichnet. In diesem Satze ist das Grundprinzip der Ethik ausgesprochen. Das Endziel der menschlichen Entwicklung wird also dahin festgestellt werden können, daß im Menschen ein Zustand zu schaffen ist, in welchem alle egoistischen Gefühle durch die nichtegoistischen zurückgedrängt sind. Die Leitsterne, welche dem Menschen auf seiner Pilgerfahrt zum Heile vorschweben müssen, sind also nicht

die Ideeen des Wahren, Schönen und Guten, sondern es sind Wahrheit, Liebe und Thatkraft. Diese Trias bildet das Gepräge eines vollkommnen Menschen. Denselben Gedanken spricht unter der Überschrift „Die Dreieinigkeit der Erziehungszwecke“ Franz v. Holtzendorff aus mit den treffenden Worten: „Die edelste unter den bildenden Künsten ist die Erziehung der Menschen und Völker zur Vollendung ihres Lebens in der dreieinigen Forderung des klaren Denkens, des liebevollen Empfindens und thatkräftigen Handelns.“ (Politische und unpolitische Zeitglossen, Gegenwart 1880).

Zur Erreichung der im Vorstehenden skizzierten Aufgabe der Gesamterziehung eines Menschen hat nun die Schule das Ihrige beizutragen, und es entsteht die Frage, ob sie in ihrer gegenwärtigen Gestaltung zur Lösung ihrer Teilaufgabe imstande sei. Wenn nun im Obigen das Ziel der Erziehung richtig fixiert, und namentlich die Gemütsbildung die hohe Bedeutung verdient, welche ihr von mir zugeschrieben worden ist, so muß sofort einleuchten, daß unsere Schule noch nicht diejenige Grundlage gefunden hat, die als die allein richtige angesehen werden muß. Die moderne Pädagogik nämlich wird von Herbartschen Ideeen beherrscht, soweit sie überhaupt auf wissenschaftlich-psychologischer Basis erbaut ist. Herbart aber machte bekanntlich den Versuch, alle geistigen Erscheinungen aus der Vorstellung abzuleiten, also den Intellekt als den gemeinsamen Ausgangspunkt aller Seelenvermögen hinzustellen. Es kann daher nicht überraschen, daß unsere Schule die intellektuelle Bildung in den Vordergrund drängt und dabei wiederum auf den objektiven Bestandteil der Vorstellung vorzugsweise ihr Augenmerk richtet. Die Idee der Wahrheit erstrebt sie mit redlichem Willen und, wie unleugbare Thatsachen zeigen, auch mit gutem Erfolg. Klarheit der Begriffe aber ist zur Bildung des Charakters nicht ausreichend. Es ist nicht genug geschehen, wenn man den Menschen über seine Pflicht belehrt und ihm dann den kategorischen Imperativ Kants vorhält. Sehr drastisch bemerkt in dieser Beziehung der berühmte Rechtsphilosoph R. v. Jhering: „Man dürfte eben so gut hoffen, einen Lastwagen aus der

Stelle zu schaffen mittels einer Vorlesung über die Theorie der Bewegung, als den menschlichen Willen vermittelst des kategorischen Imperativs." Der rigoristischen Auffassung des Pflichtbegriffs, wie der Königsberger Weise sie formulierte, trat bekanntlich schon Schiller entgegen durch den Nachweis, daß der vollkommne Mensch das Gute nicht aus bloßem Pflichtbewußtsein thue, sondern zugleich aus Neigung. Dieselbe Auffassung teilte Goethe, der zugleich den von jenem entwickelten Begriff einer „schönen Seele" in seinem eigenen Leben zur wundervollen Anschauung brachte. Diese Ansichten sind im Laufe unsers Jahrhunderts in der Wissenschaft zu allgemeiner Anerkennung gelangt; dennoch fährt die Schule fort, allein von der Aufklärung das Heil zu erwarten. In diesem Punkte hat sie noch ganz das Gepräge ihrer Mutter, der Kirche, an sich, die ebenfalls nur zu oft statt wirklicher religiöser Erbauung der Gemeinde nichts Besseres zu bieten vermag als das alttestamentliche: Du sollst! und das gar noch in der Begründung aus der Dogmatik, statt aus der Psychologie. Die Kirche muß daher auch an sich selbst die traurige Erfahrung machen, daß Moral predigen leicht, Moral begründen aber schwer ist. Eine Besserung ist erst dann zu hoffen, wenn sie das heteronome Moralprinzip zu Gunsten des autonomen aufgibt. Die Kirche will Entsagung, die Welt Genuß. Kann es da noch Wunder nehmen, daß die letztere stärkere Zugkraft besitzt? Man darf es ja nie vergessen, daß wer entsagen soll, es auch können muß, wenn anders die Forderung der Entsagung nicht unbeachtet bleiben soll. Die Jugend wird indes meistens mit Webers „Dreizehnlinden" denken:

> Deine Lehren, greiser Prior,
> Sind verständig, sehr verständig;
> Doch erwäge, greiser Prior,
> Du bist tot und ich lebendig.

Durch das Beispiel der Kirche sollte sich die Schule belehren lassen, daß die Erkenntnis nicht der Boden ist, aus welchem ein lebendiges Pflichtbewußtsein hervorwachsen kann. Auch durch die Zuthat des Moralisierens wird die Fruchtbarkeit

nicht größer. Das Gefühl ist es einzig und allein, welches eine gesunde Grundlage abgibt zur Erzeugung desjenigen Grades von Gewissenhaftigkeit, den man bei einem wahrhaft sittlichen Charakter überall findet. In der moralischen Erziehung muß das Gefühl eine centrale Stellung einnehmen. Und deutet der Sprachgebrauch durch den Ausdruck „Pflicht**gefühl**“ und die Wendung „sich verpflichtet fühlen“ den innigen Zusammenhang von Pflicht und Gefühl nicht schon an? Auf dem Pflicht**gefühl** ruht einerseits der **Wert** der Pflicht — Legalität kann auch das Produkt der Klugheit sein und ist es leider nur zu oft; — andrerseits kann uns nur das Gefühl die **Dauer** des pflichtgemäßen Handelns verbürgen und dem Charakter das Moment der Konsequenz verleihen. Hat das Sittengesetz statt im Verstande im Gefühl seine tiefen Wurzeln, so wird es mehr und mehr zu einem Naturgesetz und wirkt mit der Notwendigkeit eines solchen. Das Luthersche „Ich kann nicht anders!“ ist der treffendste Ausdruck eines solchen Gemütszustandes. Ja, wollte man paradox sein, so könnte man im Hinblick auf einen solchen Menschen den berühmten Ausspruch: „Niemand muß müssen“ umkehren und sagen: Jeder Mensch muß müssen, wenn er vollkommen sein will.

Daß die moderne Schule ein Pflichtbewußtsein wecken will, ohne doch das Gefühl gebührend zu berücksichtigen, darin sind nach meinem Dafürhalten die nicht genügenden Resultate der moralischen Bildung begründet. Mit dieser Ansicht befinde ich mich in Übereinstimmung mit dem schon mehrfach genannten Horwicz, der im Vorwort zur „Analyse der qualitativen Gefühle“ sagt: „In der Erschlaffung und Entartung des Gefühls, dem die Tiefe und Innigkeit, die Natürlichkeit, Frische und Orginalität mehr und mehr abhandengekommen, ist die vornehmste, ja vielleicht die alleinige Ursache der Schwächen, Leiden und Widerwärtigkeiten unserer Zeit zu suchen.“ Daß die betrübenden Erscheinungen unserer Zeit auf dem sozialen Gebiet, die fieberhafte Jagd nach materiellem Gut und sinnlichem Genuß, Neid auf pekuniär Bessergestellte, Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen, die widerlichen Kämpfe der kirchlichen und politischen

Parteien rc. ihre Quellen hauptsächlich in einer Verirrung des natürlichen Gefühls haben, dürfte kaum zweifelhaft sein. Natürlich kann die Jugend von solchen im Volke vorhandenen krankhaften Strömungen nicht unberührt bleiben, wodurch der Schule ihre Aufgabe noch erschwert wird. Wäre es ihr möglich, in unserer Jugend die Reinheit und ursprüngliche Wärme des Gefühls wieder herzustellen, so wäre für das individuelle wie für das öffentliche Wohl unendlich viel geschehen. Zunächst für das individuelle Wohl; denn das Maß von Lebensglück, welches dem Einzelnen beschieden ist, hängt ja doch in erster Linie von seiner Gemütslage ab. Das hat jeder, der die Menschen zu beobachten versteht, an Hunderten von Beispielen erfahren. Einen Beleg für diese Behauptung kann auch die Thatsache bilden, daß es Menschen gibt, welche dazu verurteilt zu sein scheinen, auf wahres Glück zu verzichten, weil sie vermöge unglücklicher Anlagen nicht die Fähigkeit besitzen, es zu genießen. Sie lernen nie das Glück ergreifen, weil sie es in der Ferne suchen. Wer aber nicht selbst glücklich ist, der wird auch schwerlich über seine Umgebung Glück verbreiten können. Damit ist die Bedeutung des Gefühls, der Wert einer fröhlichen und glücklichen Gemütslage für das öffentliche Wohl unmittelbar gegeben.

In meiner Annahme einer unzureichenden Berücksichtigung der Gefühlsseite des Kindes werde ich ferner durch die Wahrnehmung bestärkt, daß man in Lehrerkreisen sehr häufig der Überzeugung begegnet, es müßten in unserm Erziehungssystem doch noch Mängel vorhanden sein; nur weiß man nicht mit voller Bestimmtheit und Sicherheit anzugeben, in welcher Richtung sie liegen. Das letztere geht aus der Allgemeinheit und Unbestimmtheit der Verbesserungsvorschläge hervor. Eine beliebte Formel ist hier, die erziehliche Seite der Schularbeit müsse stärker betont werden. Die Schule müsse in erster Linie Erziehungsanstalt sein. Aber wann ist sie das? Und wodurch wird sie das? Von primärer Bedeutung ist hier das machtvolle Beispiel des Erziehers. Licht zündet sich am Lichte an und Leben am Leben. Das Leben des Lehrers entfacht das Leben des Kindes; daher kann in der Erziehung das Höchste



und Beste auch nur das Beispiel leisten. Daß ein in jeder Hinsicht tüchtiger Lehrer durch seine Persönlichkeit das Kind allmählich an seine Pflicht gewöhnt, ihm gleichsam ein Pflichtgefühl anerlernt und anerzieht, das ist ja zu bekannt, als daß es hier nochmals wieder gesagt werden müßte.

Da haben wir wieder die alte Wahrheit, daß der Lehrer es ist, welcher die Schule macht. Hätte jede Schule ihren „Meister“, so würde den Übelständen auf sittlichem Gebiet ebenfalls gründlich abgeholfen sein. Aber das sind ja eben fromme Wünsche. Es bleibt uns demnach nichts andres übrig, als durch Änderung des Erziehungsprinzips einen Versuch zur Abstellung derjenigen Mängel und Fehler zu machen, welche bei dem bisherigen als unvermeidlich sich gezeigt haben. Diese Änderung kann nach dem bisher Angeführten nur nach der Richtung hin erfolgen, daß die gesamte Schularbeit mit Bewußtsein in den Dienst der Gemütsbildung gestellt werde. Zu dem Zweck haben sich Theorie und Praxis zu vereinigen zur Konstruktion eines Systems, in welchem das Gefühl als das gemeinsame Prinzip aller Seelenfunktionen angesehen wird. In einem solchen System würde das Gemüt des Kindes den Mittelpunkt des Unterrichts bilden; nach ihm hin müßten alle Disziplinen, so weit sie dazu geeignet sind, gravitieren. Des Kindes Bedürfnis nach Gemütsbefriedigung würde gestillt werden, und dadurch die Schule einen Einfluß auf das Leben gewinnen, wie sie ihn in gleichem Grade bisher nicht gehabt hat und auch nicht haben konnte. Gemütsbildung, nicht Aufklärung, ist also die Parole für die Schule der Zukunft.

(Schluß folgt.)

VI.

Mancherlei.

1. Das ungarische Unterrichtswesen.

Aus dem uns vorliegenden offiziellen Werke „Das ungarische Schulwesen am Schlusse des Schuljahres 1879—80. Budapest

1882" entnehmen wir folgende, auf Ungarn und Siebenbürgen (ohne Kroatien-Slavonien) bezügliche Daten.

Das Volksschulwesen erforderte 1879 1707898 fl., 1880 1673460 fl. Im Jahre 1870 hatten unter 12564 Gemeinden 1598, im Jahre 1880 unter 12814 Gemeinden 274 keine Schule. Es bestanden 1870 bei einer Bevölkerung von 13219350 Einwohnern 13798, 1880 bei 13721368 Einwohnern 15824 Schulen. Von letzteren waren 266 Staats-, 1669 Gemeinde-, 13722 konfessionelle und 167 Privatschulen. Unter den Schulen befanden sich 15652 Elementar-, 71 höhere Volks-, 101 Bürgerschulen. Die Unterrichtssprache war in 7342 Schulen ungarisch, in 867 deutsch, in 2756 rumänisch, in 1716 slovakisch u. s. w. 1880 waren 14026 Schulen für beide Geschlechter. Von 2097490 schulpflichtigen Kindern besuchten nur 1619692, also nur 77,21% die Schule (!) Am schlimmsten stand es im Comitat Marmaros, wo nur 34,6%, am besten in Torna, wo 96,8% der Schulpflichtigen am Unterricht teilnahmen (in der Hauptstadt Budapest 89,4%). An den Schulen wirken 21664 Lehrkräfte, darunter 1846 Lehrerinnen. Schulgebäude gab es 15823, von denen 1474 gemietet waren. Die Einkünfte zur Erhaltung der Schulen betrugen 10057149 fl. (1870 3760121 fl.), wovon an Schulgeld nur 1392327 fl. eingingen. Die Lehrerbesoldungen betrugen für 18879 ordentliche Lehrer 7346582 fl. (durchschnittlich 389 fl. (!), für 2785 Hülfslehrer 639366 fl. (durchschnittlich 229,65 fl. (!). Gesetzlich ist das Minimum für einen ordentlichen Lehrer Wohnung, Garten und 300 fl., für einen Hülfslehrer ein Wohnzimmer und 200 fl. Bei ihrem Austritt aus der Schule konnten 93,96% der Abiturienten lesen und schreiben, 6,04% nur lesen. Die Zahl der Privatschulen nimmt sehr ab; 1878 betrugen sie noch 319, 1879 noch 238. Die Mehrzahl der s. g. „Winkelschulen", welche bis 1879 weit verbreitet waren, ist geschlossen. Lehrerseminarien gibt es 71, darunter 1 privates; es besuchten dieselben 4333 Zöglinge. Die Staatslehrer- und -Lehrerinnenseminarien (letztere 18) kosteten 522585 fl. Kleinkinderbewahranstalten und Kindergärten gab es 278, deren Besuch sich auf

13 992 Knaben und 15 790 Mädchen bezifferte und welche 212 656 fl. zu ihrer Erhaltung verlangten, wozu der Staat nur 10 883 fl. beitrug. Aus dem Landespensionsinstitut für Volksschullehrer, dessen Aktivvermögen 2 386 128 fl. beträgt, bezogen 25 pensionierte Lehrer und Lehrerinnen à 100 fl. Pension, 6 erhielten Zuschüsse von 30—300 fl., 246 Lehrerwittwen wurden mit 84—244 fl., 513 Lehrerwaisen mit 9—50 fl. unterstützt, 11 Personen mit 50 bis 250 fl. abgefertigt; so daß diese Bezüge 40 041 fl. ausmachten.

Gymnasien gab es 1880 155, 1881 151, darunter 83 vollständige und acht Jahresklassen. Die römisch-katholischen waren 1881 der Zahl nach die stärksten, nämlich 49. Die Gymnasien wurden von 35 233 Schülern besucht, es wirkten an denselben 1910 Professoren. Außer in der ungarischen Sprache empfingen 400 Schüler Unterricht in einer zweiten Landessprache (1879 noch 905). Von den 2026 Abiturienten wurden 289 = 14,2 % unreif befunden (1879 nur 6,5 %). Unter Leitung des Ministeriums stehen 89 Gymnasien, an denen 1142 Lehrer wirken, unter denen 624 (54,7 %) Geistliche sind (1879 nur 49,5 %). Die ministeriellen Gymnasien kosteten 1881 1 251 565 fl., wovon durch Schulgelder 146 034 fl. aufgebracht wurden.

Realschulen gab es 1881 26 unter Leitung des Ministeriums und 3 evangelische und katholische. An allen 29 wirkten 463 Professoren, und 5427 Schüler besuchten sie (1880 noch 5702!). Unter den Besuchern der Mittelschulen, d. h. Gymnasien und Realschulen überragen, was Konfessionen betrifft, nur die Lutheraner und Juden den Prozentsatz, welchen sie nach ihrem Anteil an der Bevölkerung haben müßten; jene, welche 8,16 % der Bevölkerung bilden, stellen 10,3 % aller Mittelschüler, bei den Juden sind die Ziffern 4,55 und 20,9 %. Von 24 Realschulen beträgt die Ausgabe 1881 548 150 fl., wovon durch Schulgelder und Aufnahmstaxen nur 62 754 fl. eingehen.

Es gibt im Lande 4 höhere Mädchenschulen, sämtlich Staatsanstalten, welche 1881 von 506 Schülerinnen besucht wurden und an denen 48 Professoren thätig waren.

Für Lehrer an den Mittelschulen bestehen 2 Seminarien, an welchen 38 Professoren wirken und welche nur von 76 Seminaristen (und 32 Externen und Seminaristen der Vorbereitungsklassen) besucht wurden (!).

Theologische Lehranstalten gab es 1881 43 mit 261 Professoren und 1794 Schülern, Rechtsakademien 13 mit 137 Professoren und 855 Hörern (1875 noch 1418!).

Universitäten gibt es 2, in Budapest und Klausenburg. Jene wurde 1881 (Sommer) von 2879 Hörern besucht und zählte 167 Lehrer. Unter den Hörern waren 84 Theologen, 1393 Juristen, 891 Mediciner, 211 Philosophen. Die Klausenburger Universität hatte 62 Lehrer und 442 Hörer, unter denen 217 Juristen, 106 Mediciner, 66 Philosophen, und 53 Naturwissenschaftler waren.

Am Josephspolytechnikum wirkten 1881 57 Lehrkräfte für 481 Hörer, nämlich 248 in der allgemeinen und chemischen, 115 in der Ingenieur-, 38 in der Maschinenbau-, 10 in der Architektenabteilung und 10 außerordentliche Hörer.

Für die Bildung der im allgemeinen sehr unwissenden Lehrlinge der niederen Gewerbe ist nur in wenigen Städten durch Abendschulen gesorgt. Lehrwerkstätten für Hausindustrie gibt es 28 mit 66 Lehrkräften und 975 Zöglingen; außerdem wird an 137 andern Lehranstalten den Schülern der eine oder andere Hausindustriezweig gelehrt.

An gewerblichen Mittelschulen sind vorhanden eine solche in Budapest 1881 mit 52 Zöglingen, verteilt in Bau-, Maschinen- und chemische Fachgruppe, und die Maschinenindustrie in Kaschau 1881 mit 45 Zöglingen.

An Handelsschulen waren außer der s. g. „Handelsakademie" in Budapest 1881 noch 10 mittlere und 35 niedere vorhanden mit 215 Lehrkräften und 3053 Schülern.

Die Landesmusterzeichenschule wurde 1881 von 94 Zöglingen besucht, die Kunstgewerbeschule von 19, die Landesmusikakademie von 103 (darunter 37 weibliche), die Landestheaterschule von 35 Zöglingen (darunter 20 weibliche) besucht. Unter diesen befanden sich 10 weibliche für

das Dramatische, 10 für das Opernfach, die Zahlen für die männlichen betrugen resp. 10 und 5.

Die 5 Hebammenschulen wurden 1881 von 213 Frequentantinern besucht, von denen 204 das Diplom erhielten.

Außerdem besteht das Taubstummeninstitut in Waitzen 1881 mit 61 Knaben und 37 Mädchen, die Landesblindenanstalt in Budapest mit 58 Knaben und 25 Mädchen, das Rettungshaus in Füred, wo die Mutteranstalt 61, die Filiale 26 Zöglinge hatte.

Wir haben dieser Übersicht einige Bemerkungen beizufügen: wenn auch im allgemeinen auf dem Gebiete des Schulwesens ein Fortschritt von Jahr zu Jahr zu bemerken ist, so geben doch einige Notizen schwer zu denken. Zurückgegangen ist die Anzahl der Privatschulen überhaupt, ferner die der Besucher der Realschulen, der Mittelschulseminarien und der Rechtsanstalten. Daneben wird bitter über die Unwissenheit der Handwerkslehrlinge selbst in elementaren Kenntnissen geklagt. Die vielsprachige Einrichtung der Schulen thut wohl auch ihre Wirkung, um die Fähigkeit und die Lust zum Lernen zu verringern und zu zersplittern, und jedenfalls ist das Zurückdrängen oder Zurücktreten des deutschen Elements gegenüber dem magyerischen durchaus zu beklagen. Ungarn hat noch viel zu thun, wenn es sein Unterrichtswesen demjenigen anderer Staaten ebenbürtig an die Seite stellen will.

2. Das sächsische Unterrichtswesen.

Nach dem Berichte über den Stand der Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Königreiche Sachsen, welche dem Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts unterstellt sind (Dresden, Barnsch. 1881) veröffentlichen wir folgendes:

Der Bericht ist offiziell und stützt sich auf die Erhebung vom 1. Dezember 1880.

An Hochschulen gibt es zwei. Die Universität in Leipzig zählte zur angegebenen Zeit 172 Dozenten und 3 andere Lehrer und 3444 Hörer (darunter 118 nicht inscribierte). Von den Hörern studierten 474 Theologie, 1022 Jurisprudenz,

465 Medicin, 83 Pharmacie, 222 Naturwissenschaften, 287 Philosophie, 46 Pädagogik, 393 Philologie, 197 Mathematik, 93 Landwirtschaft und 44 Cameralia. Die Gesamtausgaben betrugen 1 107 396 M., wozu der Staat 698 102 M. zuschoß. Das Polytechnikum in Dresden zählte 40 Dozenten und 12 andere Lehrer und 473 Studierende, darunter 97 für Mechanik, 71 für Ingenieurfach, 134 für Hochbau, 50 für Chemie, 30 für Lehrerbildung, und 91 nicht inscribierte. Die Gesamtausgaben betrugen 269 130 Mark, wozu der Staat 244 052 Mark zuschoß.

An höheren Lehranstalten waren vorhanden 15 Gymnasien mit 340 Lehrern und 4763 Schülern. Der Maturitätsprüfung unterwarfen sich 1880 286 Schüler, von denen 273 bestanden. Von letzteren bezogen 258 die Universität. Die Gesamtausgaben für die Gymnasien und 2 Realschulen I. Ordnung betrugen 1 628 476 M., welchen 1 509 531 M. als Gesamteinnahmen gegenüberstanden. Es gab 12 Realschulen I. Ordnung mit 244 Lehrern und 3183 Schülern. Unter diesen Realschulen sind 8 städtische. Im Jahre 1880 unterwarfen sich der Reifeprüfung 185 Schüler, von denen 180 bestanden. Die Gesamtausgaben für 10 Realschulen (s. oben „Gymnasien") betrugen 772 916 M., denen 759 987 M. als Gesamteinnahmen gegenüberstanden. Es gab ferner 20 Realschulen II. Ordnung mit 214 Lehrern und 2633 Schülern. Im Jahre 1879/80 traten 837 Sbüler aus, darunter 162 mit dem Freiwilligenzeugnisse. Die Gesamtausgaben betrugen 694 757 M., denen 700 901 M. Gesamteinnahmen gegenüberstanden.

An Lehrerbildungsanstalten bestanden 18 Seminare mit 273 Lehrern und 2575 Zöglingen, darunter 2 mit 35 Lehrern für 179 weibliche Zöglinge. An der Reifeprüfung nahmen Teil auf sächsischen Anstalten gebildete 323 Aspiranten und 44 Aspirantinnen, von denen nur 6 männliche nicht bestanden. Die Totalausgaben betrugen 1 044 011 M., denen eine Totaleinnahme von 1 044 037 M. gegenüberstand. Die Turnlehrerbildungsanstalt in Dresden zählte 4 Dozenten und 9 andere Lehrer und 50 Turnlehreraspiranten und 1194 Turn-

schüler. Die Gesamtausgaben und Gesamteinnahmen betrugen 13 856 M.

Es bestanden ferner 2 höhere Mädchenschulen mit 38 Lehrenden und 842 Schülerinnen. Die Totalausgaben betrugen 139 751 M., denen 137 215 M. Totaleinnahmen gegenüberstanden.

Es gab 8 konzessionierte Privatschulen mit höheren Unterrichtszielen, darunter 1 für Mädchen. Die Knabenschulen hatten 92 Lehrer und 791 Zöglinge, die Mädchenschule 11 Lehrende (darunter 10 weibliche) und 38 Zöglinge.

An öffentlichen Volksschulen bestanden 2165 und an Fortbildungsschulen 1878. Unter jenen waren 28 höhere, 169 mittlere und 1968 einfache. Es besuchten die Volksschulen 474 058 Kinder, die Fortbildungsschulen 67 776. An den öffentlichen Volksschulen wirkten 7404 Lehrkräfte, darunter 1535 Nadelarbeitslehrerinnen. Das Gesamteinkommen der wirkenden Lehrkräfte betrug 10 381 735 M., der Gesamtaufwand für das öffentliche Volksschulwesen 14 300 275 M., wozu der Staat 1 578 107 M. Zuschuß gewährte. Es gab ferner 3 Taubstummenanstalten mit 43 Lehrern und 354 Schülern. Die Gesamtausgaben dafür waren 206 146 M., wozu der Staat 178 605 M. zuschoß. Konzessionierte Privatschulen mit dem Charakter der Volksschule gab es 96, darunter 32 höhere, 35 mittlere, 29 einfache. Außerdem noch 19 Privatfortbildungsschulen für Knaben, 1 für Mädchen, 7 Rettungs- und 5 Waisenhäuser. An den Privatschulen wirkten 684 Lehrende, und 6854 Schüler besuchten dieselben.

In Familien waren 30 Hauslehrer und 94 Hauslehrerinnen thätig.

Im Ganzen wirken im Königreiche an 4239 Schulen und in Familien 9550 Lehrende, und 569 813 Schüler besuchen die Anstalten. Der Gesamtaufwand für die Schulen (exkl. Fortbildungsschulen) beträgt 20 085 916 M., wozu der Staat 4 279 533 M. hergibt.

VII.

Rezensionen.

1) Anatomische Wandtafeln für den Schulunterricht. Auf Veranlassung des K. S. Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts herausgegeben vom K. S. Landes-Medizinal-Kollegium durch Dr. A. Fiedler, Geh. Medizinalrat, Leibarzt Sr. Majestät des Königs von Sachsen und Oberarzt am Stadtkrankenhause zu Dresden. Nach der Natur gezeichnet von M. Krantz und F. Foedisch. Dresden. Druck und Verlag der Königl. Hofbuchdruckerei von C. C. Meinhold und Söhne. Preis 9 Mark.

Eine nicht nur oberflächliche Kenntnis des menschlichen Körpers in anatomischer und physiologischer Hinsicht bildet heutzutage einen wesentlichen Bestandteil allgemeiner Bildung, dessen segensreiche Folgen in allem, was private Gesundheitspflege anbetrifft, zu Tage treten und unzweifelhaft einen Faktor zur Hebung des Volkswohles abgeben müssen. Das Leben im Kulturzustande, ganz besonders dasjenige der gebildeten Klassen, bringt so viele abnorme Lebensbedingungen mit sich, daß eine richtige Würdigung derselben und der Forderung, welche ein gesunder Organismus an seinen Dirigenten im Oberstübchen zu stellen hat, häufig allein geeignet ist, den Einsichtigen vor Schaden an Leib und Seele zu bewahren. Deshalb in erster Linie hat die Lehre vom Menschen einen integrierenden Abschnitt des zoologischen Unterrichtes auf Schulen zu bilden. Sie ist aber zweitens um so eifriger zu pflegen, als eine gründliche Kenntnis des kompliziertesten aller Organismen allein imstande ist, den Schüler mit der Fülle von Anschauungen und Begriffen auszurüsten, welche ihn befähigen, das ganze Reich der Geschöpfe mit Erfolg vergleichend zu durchwandern, vom einfachsten zum kompliziertesten, vom vollkommensten nach menschlicher Anschauung zum unvollkommensten. Wie die vergleichende Methode die Zoologie allererst zu einer unerschöpflichen Erkenntnisquelle gemacht hat, so muß sie auch heutzutage die Seele eines jeden gesunden

zoologischen Schulunterrichts bilden. Sie wird vom Schüler jeden Alters mit Begeisterung erfaßt und ist fruchtbar über Erwarten.

Der anatomische Unterricht auf Schulen kann selbstredend die Anschauung nicht mit allen jenen Hilfsmitteln fördern, welche dem Studierenden zu Gebote stehen. Um so unentbehrlicher sind für denselben gute Abbildungen und plastische Darstellungen anatomischer Objekte, welche den Körperbau möglichst anschaulich wiedergeben. Hierher gehören die vorzüglichen anatomischen Wandtafeln von Fiedler, welche uns aus der Praxis wohlbekannt sind. Das Erscheinen einer sechsten verbesserten Auflage beweist, welchen Nutzen diese Tafeln, seiner Zeit (1876) vom Königlich Preußischen Unterrichts-Ministerium als Musterproben ausgestellt, bereits gestiftet haben. Vier an der Zahl, spricht jede einzelne an nicht nur durch die naturgetreue Darstellung und Klarheit der anatomischen Verhättnisse, sondern auch durch die künstlerische Ausführung der in Farbendruck hergestellten Zeichnungen, welche bei dem äußerst mäßigen Preise um so größere Anerkennung verdient. Die Abbildungen sind so groß und deutlich, daß selbst feinere Details von den in der Klasse ferner Sitzenden erfaßt werden können. Tafel I: Das menschliche Skelett. Tafel II: Die Muskeln des menschlichen Körpers. Tafel III: Die Eingeweide der Brust und des Unterleibes. Tafel IV: Gehirn, Rückenmark, Gehörorgan und Auge. Tafel I zeigt das Skelett in seitlicher Ansicht, so zwar, daß ein volles Schulterblatt sichtbar ist, Tafel II den Körper halb seitlich, so daß der Latissimus dorsi unter dem linken Arme sichtbar wird. Überhaupt sind die Stellungen, besonders die der Gliedmaßen, so gewählt, daß eine möglichst vollständige und allseitige Ansicht der Organe möglich ist. Auf Tafel III ist durch Muskelhaken der linke Lungenflügel zurückgebogen, so daß die Arteria pulmonalis, der Aortenbogen und die Vena cava superior sichtbar werden. Auf gleiche Weise erscheint in der Bauchhöhle rechts die Leber gehoben, um Gallenblase vollständig mit Ductus, Pylorus und Pancreas bloßzulegen. Die rechte Niere schaut gleichfalls durch Haken gehalten am Colon

ascendens hervor; das Omentum ist nach links zur Seite und der Wurmfortsatz unter dem Ileum hervorgezogen. Die etwas nach beiden Seiten geschobenen Därme lassen die Blase deutlich hervortreten. Tafel IV zeigt Gehirn und Rückenmark von unten, so daß verlängertes Mark, Cerebellum und die Ursprünge der Gehirnnervenpaare sichtbar werden. Der Schädeldurchschnitt ist natürlich ein sagittaler, der, abgesehen von den Teilen des Gehirnes, welche ein Medianschnitt zu demonstrieren vermag, besonders instruktiv ist für die anatomischen Verhältnisse der Mundhöhle, Nasenrachenhöhle und des Kehlkopfes. Die Darstellung der Augen und besonders die schwierige des Ohres mit Einblick in die Paukenhöhle und Lage von Schnecke und Bogengängen ist außerordentlich plastisch.

Die Fiedlerschen Tafeln sind von einem erklärenden Namenregister begleitet. Sie bilden ein sehr wertvolles Bildungsmittel, zu welchem jeder beim anatomischen Schulunterrichte mit Vorliebe und Vorteil greifen wird und um so eher greifen kann, als, wie gesagt, der Preis derselben zu dem Gebotenen in einem so günstigen Verhältnisse steht. W. L. jr.

2) Schule der Mittelstufe des Klavierunterrichts. Zusammengestellt von Karl Urbach und Robert Wohlfahrt. Op. 140. Leipzig, Max Hesse. 89 S. 3 Mark.

Es schließt sich diese Schule als Fortsetzung an die s. Z. von uns empfohlene Preisklavierschule von Karl Urbach an, doch kann dieselbe auch selbständig gebraucht werden. Aus besten älteren und neueren Werken progressiv zusammengestellt, bietet sie 88 Vorübungen, 32 Elementaretüden und 56 Übungsstücke. Die Vorübungen enthalten alles, was zur Mittelstufe gehört, um Geläufigkeit nach allen Richtungen hin zu erzielen. Die Elementaretüden sind, was namentlich für das bessere Verständnis des Schülers von Wichtigkeit ist, auf acht Takte beschränkt; so kann der Lernende den rhythmischen Bau der Stücke besser erkennen und fehlerlos spielen lernen. Die Übungsstücke sind bestem Unterrichtsmaterial von Clementi, Kuhlau, Hummel, Beethoven, Mozart u. a. entnommen. Bei der trefflichen Aus-

wahl des Stoffes und sonstigem guten Arrangement, z. B. Bezeichnung des Fingersatzes, wird diese zweite Schule zweifellos eben so freundliche Aufnahme finden, wie sie die „Preisklavierschule" gefunden hat. G.

3) Lehrbuch der Mathematik. Für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht methodisch bearbeitet von Dr. Greve, Oberlehrer zu Bernburg. Berlin, Stubenrauch.

Von diesem Werk, das sich als Ziel stellt: langsames, aber stetiges Fortschreiten, Ausführlichkeit im Beweisen, vermeiden des Suchens nach nur angedeuteten Hülfssätzen, Fragen zur Wiederholung, liegen uns der erste und der dritte Kursus, jeder in einem geometrischen und einem arithmetischen Teile vor. Kursus 1 enthält 42 und 36 S. à 0,60 M., Kursus 3 84 und 84 S. à 1 M. Mit noch 2 Jahreskursen wird das Werk abschließen. Dasselbe vereinigt glücklich die Anforderungen, welche man an ein Werk zum Selbstunterricht stellen muß, mit denen eines Schulbuchs. Es hält, was es verspricht. Die Definitionen sind scharf, die Beweise klar, der Fortschritt methodisch. (NB. III, 1. Beim Satze des Ceva war im Beweise die Division zu sparen und einfach durch Multiplikation der zwei Proportionen das Resultat zu gewinnen). M. M.

4) Die Notwendigkeit und die Möglichkeit einer kräftigeren Zusammenwirkung der Völker auf dem Gebiete der Kinder-Erziehung, speziell des Volksschulwesens. Ein Blick in die Volksschulgesetzgebung des 19. Jahrhunderts von Mhan-su-faer. Köln und Leipzig, Meyer. 1882. 186 S.

Nach einer Abhandlung über die Irrtümer, in welche das Kind bei dem jetzigen Zustande des Volksschulwesens durch den erhaltenen Unterricht in Moral, Geschichte und Sprache notwendig verfällt und Vorschlägen zur Abhülfe folgen Aussprüche von Helvetius aus dessen: Vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung und Auszüge aus den Volksschulgesetzen der verschiedenen Länder. Die letztere ist recht instruktiv, die Aussprüche von Helvetius gut gewählt, um die Schäden der

jetzigen Volkserziehung bloßzulegen. In dem ersten Teile sind nun die Irrtümer des Kindes infolge der Mängel des Unterrichts in den drei erwähnten Fächern geschildert und letztere streng gerichtet. Als Mittel der Abhülfe schlägt der Verf. einen Kongreß der Staaten vor, welcher über die Mängel und die Besserung beraten, für alle Länder gleiche Anforderungen an die Volksschullehrer festsetzen soll, und aus dem ein bleibender, internationaler Erziehungsrat hervorzugehen habe. Möglich, daß in Zukunft ein solches Ziel erreicht wird, und wir wollen gern unseren Wunsch mit dem des Verf. in dieser Hinsicht verbinden; aber, für jetzt scheint es uns, z. B. in bezug darauf, daß der Lehrer den Krieg gänzlich verwerfen soll, doch nur erst ein Pionier zu sein. Wünschen wir ihm Glück zu seiner Arbeit!

P. D.

5) Die Pädagogik der Alten. Charakterbilder und Skizzen von Karl Cassau, Lehrer zu Lüneburg. Leipzig, Dürr. 1882. 8 und 162 S.

Recht sauber aus den Quellen geschöpfte Bilder. Zu Thatsächlichem macht Verf. überall seine Bemerkungen, die von Vertiefung in den Geist der Alten, welche die Pädagogik förderten, zeugen. Es handelt sich um Sokrates, Platon, Xenophon, Plutarchos, Juvenalis, Quintilianus und Seneca. Der Verf. huldigt in seiner Darstellung der guten Pädagogik der neuern Zeit, und so wird seinem Buche ein großer Leserkreis gewiß sein.

P. D.

6) Geschichte der schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung u. s. w. von Dr. O. Kunziker, Lehrer der Pädagogik am Seminar in Küßnach. Zürich, Schultheß.

Von diesem vorzüglichen Buche, welches es unternimmt, eine Geschichte der Volksschule und zugleich eine Reihe von Lebensbeschreibungen der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart zu geben, liegen fernere Lieferungen vor. Mit der 3. Lieferung schließt Band I (296 S.) ab, mit der 8. Band II

(394 S.), der III. (Schluß-)Band wird bald folgen. Es ist dies Werk ein mit freimütigem Geiste geschriebenes, welches einen klaren Einblick in das Ringen und Schaffen, in das Leben und Leiden hervorragender Schweizer gewährt. Zu den Mitarbeitern gehören hervorragende Männer. Für das Studium der Pädagogik wird das Buch von bleibendem Werte sein, da u. a. auch die pädagogischen Ansichten der Geschilderten entwickelt werden.

P. D.

7) Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung von F. W. Dörpfeld, Rektor. 2. Aufl. Barmen, Wiemann. 1882. 3 Mark. 310 S.

Was die Schule gelitten, und die Lehrer getragen haben, wird hier ans Licht gezogen und klar und sachlich, aber auch scharf einschneidend beleuchtet, und was unberechtigte Vorwürfe in sich schließt, zurückgewiesen. Die Hauptgrundsätze der Schulverfassung, die Lokal- und Kreis-Schulinspektoren und die ministerielle Rede sind die drei Hauptabteilungen des Buches, welches einen erneuten Abdruck dreier Artikel aus des Verf. „Ev. Schulblatt" bildet. Die ministerielle Rede ist die bekannte Puttkamersche vom 11. Febr. 1880. Durch die in dem Werke niedergelegten Grundsätze, Forderungen und Motivierung derselben erhebt es sich weit über eine einer kurzen Zeitperiode angehörende Schrift, beansprucht vielmehr bleibenden Wert. Die kernige Sprache des Verf. ist hier besonders am Platze. Es ist aus dem tiefsten Leben und Streben und den Erfahrungen des Lehrerlebens heraus geschrieben.

P. D.

Berichtigung.

In dem Artikel: Alexander Braun von L. Rudolph, im 2. Heft dieses Jahrganges bittet man folgende Druckfehler zu berichtigen.

Seite 167. Zeile 3 v. unten lies Mettenius statt Mattenius;
„ 174. „ 13 lies Du Bois Reymond statt Du Bois Regmond;
„ 181. „ 10 v. unten lies Mischehe statt Mischung.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1883. Heft IV.
(Juli — August.)



Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1883.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

I.

Zur pädagogischen Tagesordnung.

Länger als zwei Jahrzehnte hindurch steht, so weit das höhere Schulwesen in Betracht kommt, die Schulorganisationsfrage auf der pädagogischen Tagesordnung. Im Jahre 1859 unternahm es der verdienstvolle Wiese, der Realschule eine bestimmte Norm zu verleihen und sie in dieser Gestalt staatlich anzuerkennen und einzureihen. Jene Norm verlangte das Latein als obligatorischen Lehrgegenstand — freilich nur in einem Umfange, der von den altklassischen Philologen niemals als ein zureichender anerkannt worden ist. Durch diese Umgestaltung und staatliche Erhebung derjenigen Schulart, welche der deutsche Bürgerstand geschaffen hatte und die er vor 1859 entschieden bevorzugte, wurde ihm wenigstens in mittleren und kleineren Städten, welche sich den Luxus mehrerer Schulgattungen nicht zu gestatten vermögen, gegen seinen Willen und seine Neigung das Latein als Lehrgegenstand wieder aufgezwungen. Den Unmut, welchen dieser Zwang in weiteren Kreisen erregte und der sich in der verschiedensten Weise Ausdruck gab, hat die preußische Regierung offenbar bestimmt, schon 1860 eine Realschule ohne Latein zuzulassen, diese Realschule zweiter Ordnung und jene, die Realschule mit Latein, Realschule erster Ordnung zu nennen. So ist das „Ordnungswesen" in das Schulwesen hineingekommen und erst in jüngster Zeit wieder beseitigt worden. Die Realschule erster Ordnung wurde neunklassig wie das Gymnasium, die Realschule zweiter Ordnung siebenklassig. Als Anomalie

bestand neben diesen Schularten eine Realschule ohne Prima, also ohne Kopf, unter dem Namen höhere Bürgerschule, und — o Wunder! — trotz aller Regierungsreglements hatte sich wenigstens in Berlin eine Realschulart entwickelt und erhalten gemäß den Anschauungen und Wünschen des gebildeten Bürgerstandes, nämlich eine neunklassige Realschule ohne Latein, die unter ihrem Direktor Gallencamp trotz der Ungunst der Strömung von oben her sich nicht allein zu behaupten wußte, sondern sich auch einen Ruf errang, der weit über die Grenzen Preußens hinausreichte. Diese eigentümliche Erscheinung war offenbar ein Produkt zweier Faktoren: nämlich einmal der Eigenartigkeit und Selbständigkeit, die sich das Leben in der preußischen Residenz von jeher zu erhalten gewußt hat, und zweitens der Tüchtigkeit des genannten Direktors.

Nicht lange nachdem die Realschule erster Ordnung ins Leben getreten war, machte sich das Ringen der Realschulmänner nach weitergehenden staatlichen Berechtigungen und Privilegien für ihre Schulart bemerkbar. Es konnte nicht ausbleiben in einem deutschen Staate, in welchem man die Kinder der Armen polizeilich in die sog. Volksschulen hineintrieb, die Kinder der Wohlhabenden und Gebildeten aber in die staatlich formierten höheren Bildungsanstalten durch die Aussicht auf schwerwiegende Vorteile hineinlockte. Wird der menschliche Egoismus geschickt und laut aufgerufen, so wirkt er bekanntlich nicht weniger augenfällig und sicher als die rohe Gewalt. Wiese selbst gestand daher, daß in Preußen ein doppelter Schulzwang existiere, ein direkter und ein indirekter; ersterer wirkt durch die rohe Gewalt, letzterer durch Aufstachelung der Selbstsucht. Trotzdem hat er es nicht vermocht, seiner Schöpfung, der Realschule erster Ordnung, jene staatliche Berechtigungen zuzuwenden, die ihre Existenz allein zu sichern imstande waren. Denn in den Schulorganisationsangelegenheiten ist in Preußen niemals die Volksstimme zu Gehör gekommen; vielmehr hat von jeher die Regierung alles entschieden und in dieser Männer, die entweder zu den Altphilologen zählen oder doch altphilologische Bildung auf dem Gymnasium genossen haben, weshalb sie diese Bildungsart über

alles hochschätzen. So ist es denn gekommen, daß man dem Gymnasium stets bereitwilligst alle überhaupt zulässigen staatlichen Berechtigungen zuerkannt, die Realschüler aber auf die polytechnische Schule verwiesen hat. Nur so viel hat der Kampf der Realschulmänner gefruchtet, daß man wenigstens die philosophische Fakultät der Hochschule den Abiturienten der Realschule öffnete, dabei aber doch die Lehrer, welche auf den Realschulen ihre Vorbildung genossen hatten, den ehemaligen Besuchern der Gymnasien keineswegs gleichstellte, sondern ihnen das Gymnasium verschloß.

Als 1866 ins Land gekommen war, fand man in einigen von Preußen eroberten Staaten, z. B. in Hannover und Nassau, sechsklassige höhere Bürgerschulen ohne Latein vor, die sich also von dem, was man in Preußen mit diesem Namen bezeichnete, nicht allein durch den Wegfall der lateinischen Sprache, sondern auch durch eine kürzere Schulzeit — die preußische höhere Bürgerschule hatte einen siebenklassigen Kursus — unterschieden. Man mußte auch sie staatlich einreihen und that es bereitwilligst dadurch, daß man ihnen wenigstens die Berechtigung erteilte, auf Grund einer Abgangsprüfung gültige Zeugnisse für den Einjährigendienst im Heere auszustellen.

Unter Wiese entstand auch das Vorschul-Wesen oder -Unwesen. Man hing den höheren Anstalten drei Elementarklassen an, entwickelte in diesem Punkte einen hohen Eifer im Staate und in den Städten und empfahl die Vorschulen nicht selten von oben her als einen Ausdruck tiefer pädagogischer Weisheit und tiefen organisatorischen Scharfblicks. Damit war der Zusammenhang aller staatlichen und städtischen höheren Schulanstalten mit der ebenfalls staatlichen oder städtischen sog. Volksschule gänzlich aufgehoben und das Prinzip des Standesschulwesens für die öffentlichen Unterrichtsanstalten proklamiert. Als der Minister Falk 1870 hervorragende Beamten im Dienste der Schulverwaltung in Berlin zum Zwecke einer gutachtlichen Äußerung über die Schulorganisationsfrage versammelte, wurde gerade diesem pädagogischen Rückschritte von verschiedenen Seiten ein Loblied gesungen; man suchte die Notwendigkeit der Vor-



schulen durch Gründe zu erweisen, die allesamt das Gepräge der Scheingründe oder der Phantasiegebilde an der Stirn trugen und daher sehr leicht auf ihren wahren Wert und Gehalt zurückgeführt werden konnten, wie dies seiner Zeit auch von Seiten dieses Organs geschehen ist. Unsere Überzeugung wurde von nicht wenigen klarschauenden und der Wahrheit die Ehre gebenden Kollegen geteilt, und es forderten denk= und schreibfähige Volksschullehrer ihr Gebiet, d. h. das Gebiet des ganzen Elementarunterrichts zurück. Trotzdem blüht das Vorschulwesen; nur einzelne Gymnasialdirektoren, unter ihnen in erster Linie der ehemalige Schulrat Friedrich Hofmann in Berlin, sind einsichtig und konsequent genug, den Elementarunterricht von der Hand zu weisen und ihn denjenigen Lehrern ganz zu überlassen, die ihn am besten zu erteilen und zu beaufsichtigen verstehen. Die Gründe aber, welche gegen das Vorschulwesen sprechen, sind folgende: 1. Sie zerreißen allen Zusammenhang zwischen der höheren Schule und der Volksschule und bringen das Standesschulwesen zur absoluten Geltung. 2. Sie erschweren wenigstens in großen Städten allen Schülern, welche nicht die Vorschule einer höheren Schule besucht haben, den Übertritt in dieselbe. Eine gefüllte Vorschule führt selbstverständlich auch zu einer gefüllten Sexta, so daß wenig oder gar kein Raum bleibt für Nichtvorschüler. Infolge dessen werden die Eltern, welche ihre Söhne in eine höhere Schulart zu senden beabsichtigen, geradezu gezwungen, ihre Söhne der Vorschule anzuvertrauen und dadurch der Möglichkeit beraubt, die geistige Befähigung ihrer Kinder wenigstens bis zum 9. Lebensjahre zu beobachten und zu würdigen. Die Zeit für diese Beobachtung und Würdigung ist freilich kurz gemessen, aber immerhin lang genug, gänzliche Mißgriffe in der Wahl der Schulart einigermaßen zu verhüten. 3. Bei dem jetzigen Mangel einer genügenden pädagogischen Vorbildung der wissenschaftlichen, um nicht zu sagen studierten Lehrer, gehören diejenigen Direktoren höherer Schulen, welche auch den Elementarunterricht richtig zu würdigen verstehen, zu den Seltenheiten; die Vorschullehrer stehen also in der Regel ohne pädagogische Führung da.

4. Diese Lehrer werden herausgerissen aus dem Zusammenhange mit ihren eigentlichen Bildungsgenossen. Sie sind nicht selten Behörden unterstellt, die nichts mit dem Volksschulwesen zu thun haben. Als Mitglieder höherer Bildungsanstalten genießen sie wegen der Bildungsdifferenz diejenige Achtung und das kameradschaftliche Entgegenkommen nicht, das sie beanspruchen können und das ihnen auf ihrem Gebiete, nämlich auf dem des Volksschulwesens gezollt wird. Da man sie abtrennt von diesem Organismus, dessen Glieder sie eigentlich sind, so sieht es mit ihrem Avancement oft mißlich aus, da selbstverständlich alle tüchtigen Leute, welche in der Volksschule stehen, ein größeres Anrecht auf Beförderung haben. 5. Es ist nicht wahr, daß die Wirksamkeit des spezifischen Geistes einer höheren Schule zum Heile der Jugend eine dreijährige Ausdehnung wünschenswert macht. Junge kräftige Stämme gedeihen oft am besten, wenn sie verpflanzt werden, und der Übertritt aus einer guten Schulart in die andere wirkt nicht selten äußerst belebend und erfrischend. Die mystische erziehliche Wirkung, der Einfluß einer spezifischen Vorschule auf den ganzen Organismus der höheren Schule, wie er von einigen Herbartianern behauptet worden, ist erträumt; das Leben selbst redet eine ganz andere Sprache. — Die Protektion des Vorschulwesens von Seiten städtischer Behörden und einiger Direktoren läßt sich in der That durch nichts anderes, als durch einen sehr materiellen Grund stützen: die Vorschulen kosten verhältnismäßig wenig und bringen daher auch mehr ein als die übrigen, namentlich die höheren Klassen; sie bieten also zur Aufbesserung des Schulbudgets ein sehr willkommnes Mittel. Privatanstalten kann man es daher nicht verdenken, wenn sie sich nach ihnen sehnen; öffentlichen Anstalten aber steht diese Sehnsucht nicht wohl an. — Wir sind ausführlich gewesen gerade über diesen Punkt, weil die Vorschulfrage in gesetzgebenden Versammlungen wieder auftaucht. So jüngst in Baden. Bei dieser Gelegenheit sind wir aufgefordert worden, unsere Meinung in dieser Sache noch einmal in den Rh. Bl. zusammen zu fassen, konnten aber leider diesem Wunsche nicht rechtzeitig genug nachkommen.

Unter den bedeutsamen Stimmen, welche sich auf der bereits erwähnten Konferenz von Schulbeamten zu Berlin im Jahre 1870 bemerkbar machten, zeichneten sich die von dem damaligen Gymnasialdirektor Bonitz und dem Realschuldirektor Gallencamp neben der Friedrich Hofmanns durch Deutlichkeit und Klarheit aus. Wer die Verhandlungen genau studiert hatte, konnte die Veränderungen in der Schulorganisation einigermaßen voraussagen, welche eingetreten sind, als Bonitz an die Stelle Wieses getreten war. Unter dem 31. März 1882 erschienen die von Bonitz revidierten Lehrpläne der höheren Schulen nebst den dazu gehörigen Prüfungsordnungen. Gallencamp hat, wie die betreffende Zirkularverfügung zeigt, einen glänzenden Sieg gefeiert; denn seine neunklassige Realschule ohne Latein figuriert nunmehr als „Oberrealschule" unter den offiziellen höheren Bildungsanstalten Preußens. Der Lateinglaube oder Lateinaberglaube, nach welchem die Sprache der alten Römer durchaus ein unentbehrlicher Faktor höherer Bildung sein soll, hat dadurch einen fühlbaren Stoß erhalten. Für die Gymnasien ist ein Hinaufschieben des Griechischen aus der Quarta in die Tertia erlangt, und diese Anstalten, wie die ehemaligen Realschulen erster Ordnung, die jetzt Realgymnasien genannt werden, haben einen ziemlich gleichen Unterbau erhalten, d. h. sie lehren neben den übrigen Unterrichtsgegenständen ungefähr gleich viel Latein, so daß ein Realgymnasiast bis zu seinem zwölften Lebensjahre ohne Schaden in das humanistische Gymnasium übertreten kann und umgekehrt. Sieht man hierin einen Fortschritt, so muß man zugestehen, daß derselbe doch nur ein sehr mäßiger, ja nur ein geringer ist. Denn für die Schädigung des Griechischen auf dem humanistischen Gymnasium fällt nur demjenigen Teil der Jugend, welcher vom 9. Lebensjahre an zum Lateinlernen verurteilt worden ist, einiger Vorteil zu; alle andern Kinder des Volks haben keinen Nutzen davon, und von einem gemeinsamen Unterbau für alle höheren Schulen kann keine Rede sein. Wollte man diesen schaffen, müßte man mit den modernen Sprachen anfangen und erst im zwölften Lebensjahre der Kinder die alten toten Sprachen eintreten lassen;

nur unter diesen Umständen könnte von einem durchgreifenden prinzipiellen Fortschritte die Rede sein, würden die Vertreter der „allgemeinen Volksschule“ oder der einheitlichen, in sich gegliederten Nationalschule die Verordnung vom 31. März 1882 mit Freuden begrüßen können. Doch „so weit sind wir noch nicht“, sagt Fürst Bismarck. Da müßten wir erst den Glauben an die magische Wirkung grammatischer Studien der toten Sprachen überwinden und die richtige Überzeugung gewonnen haben, daß diese alten Sprachen leichter und schneller zu lernen sind, wenn die Jugend an modernen Stoffen lernen und arbeiten gelernt hat. Curios ist, daß neben der Gallencampschen Oberrealschule, die ehemalige Realschule zweiter Ordnung, d. h. die siebenstufige realistische Anstalt ohne Latein wieder auf dem Plane erscheint, obgleich die Absicht deutlich hervortritt, die 6klassige höhere Bürgerschule, wie man sie nach 1866 in Hannover und Wiesbaden vorfand, zu protegieren, da diese Schulgattung den Bedürfnissen der Majorität des Bürgerstandes offenbar am genauesten entspricht. Als unvollständige Schularten, Geschöpfe ohne Haupt, erscheinen noch Progymnasien und Prorealschulen, mit denen man offenbar den kleineren, wenig bemittelten Städten unter die Arme greifen will. Wenn man unsere Überzeugung teilt, daß gerade die sechsklassige höhere Bürgerschule als die zeitgemäßeste und segensreichste Neuerung zu betrachten ist, so erscheint es, wie gesagt, ganz wunderbar, daß man dieser ehemaligen Realschule zweiter Ordnung nicht das Lebenslicht ausgeblasen, sondern sie unter dem stolzen Namen „Realschule“ wieder eingeführt hat. Denn gerade diese Schulart hat neben den andern Kategorieen nicht die mindeste Bedeutung; vielmehr ist sie eine bloße Werkstätte zur Fabrikation von Freiwilligenscheinen, die beim Übertritt von der Unterprima in die Oberprima von dem Lehrerkollegium verabreicht werden, während die Besucher der neuen höheren Bürgerschulen diese schwerwiegende Prämie durch ein wohlkontrolliertes Examen erringen sollen. Das 15. Lebensjahr ist jetzt das Normaljahr für die Erringung des Einjährigenscheins geworden und insofern eine Gleichmäßigkeit für alle höhern Schularten hergestellt;

allein der Erwerb ohne Prüfung ist demjenigen vermittelst einer Prüfung nicht im mindesten gleich zu achten. Wäre dem nicht so, würden die nach Frequenz hungernden Anstalten in kleineren Städten nicht jedes Semester in den politischen Tagesblättern der großen Städte, namentlich Hamburgs, posaunen: Immer heran, meine Herren, hier wird der Einjährigenschein ohne Examen verabreicht! Dieser kolossale Unterschied im Erwerb dieses Scheins schließt die allerhöchste Ungerechtigkeit in sich. Entweder — oder, sollte es heißen: entweder wird der Einjährigenschein überall ohne Examen, oder überall nach einem wohlkontrollierten Examen verabreicht. Auf diese Weise käme Gerechtigkeit ins Land. Ein Mann wie Bonitz muß diese Sachlage kennen, und er kennt sie offenbar; um so wunderbarer ist es, daß er die Realschule zweiter Ordnung, die jetzige „Realschule" bestehen lassen und dennoch an das Aufblühen der neuen segensreichen Schöpfung, der sechsklassigen höheren Bürgerschule glauben kann. Über die jetzt bestehenden 7 Schularten ist von Dr. Sulzbach in unserer Nr. 1, Seite 16, sehr ausführlich referiert worden.

Man kann leider niemals reden über Schulorganisation, ohne das Berechtigungswesen zu berühren. Eine entschiedene Kalamität ist und bleibt die Abhängigkeit der höheren Schule vom Militär, und dies namentlich jetzt, da ein Unterbau für sämtliche Schulkategorieen nicht existiert, sondern nur für das humanistische und realistische Gymnasium angebahnt worden ist. Da das erstere über die ganze Fülle der Berechtigungen gebietet, so versteht es sich im Grunde von selbst, daß gebildete und begüterte Väter ihre neunjährigen, resp. sechsjährigen (wenn eine Vorschule vorhanden ist), Knaben dieser Schulart zuführen. Darum reichten plötzlich die außerpreußischen humanistischen Gymnasien nicht mehr aus, als mit der preußischen Heeresorganisation auch das preußische Berechtigungswesen einzog; darum wuchsen diese Anstalten überall wie Pilze aus der Erde, und es gewann an vielen Orten den Anschein, als sei das Studienbedürfnis in der Gesellschaft rapide gewachsen und die Mehrzahl der Menschen geistig begabter geworden. Diese Mehr-

zahl kann sich aber solcher Fortentwicklung keineswegs rühmen; vielmehr ist in dem bereits erwähnten äußeren Umstande die Wurzel der besagten Erscheinung zu suchen. Ihre notwendige Folge aber ist die Überfüllung der Unterklassen in den Gymnasien mit dem berüchtigten „Ballast“, die Schädigung des Unterrichts in diesen Klassen, die schnelle Verabreichung des Freiwilligenscheins an solche Schüler, nach deren Entfernung man sich sehnt, ohne sie entlassen zu können oder zu wollen, und endlich die Hinüberführung vieler Mittelmäßigkeiten auf das Gebiet der Wissenschaftlichkeit und des Studiums das sie sonst niemals betreten haben würden. Resultat: Fortwährende Vorschiebung der gesellschaftlichen Klassen nach oben hin und die Aussicht auf ein sich immer steigerndes Gelehrtenproletariat.

Sind das aber die üblen Früchte der bestehenden Einrichtungen — und sie sind es wirklich — so erscheint es ganz wunderbar, daß man trotz aller Klarlegung der Sachlage keine Lust bezeigt, zur Abhülfe zu schreiten. Das radikalste Mittel zur Beseitigung aller Übelstände ist zu suchen in der Aufhebung alles Berechtigungswesens, Proklamierung der Studienfreiheit und Hineinverlegung der Entscheidung über die Abkürzung der militärischen Dienstzeit in die Kasernen. In die Kasernen gehört diese Entscheidung hinein; denn die sog. wissenschaftliche Befähigung eines jungen Menschen für den Einjährigendienst, d. h. seine Sprach- und Realkenntnis, steht mit den notwendigen militärischen Anforderungen nur in ganz losem oder gar keinem Zusammenhange. Ein geistig geweckter, körperlich gewandter und gesunder ehemaliger Volksschüler ist für den Einjährigendienst gerade so oder noch mehr befähigt, als ein Untersekundaner eines Gymnasiums mit seinem jämmerlichen Bruchstücke einer Gelehrtenbildung. Prämien erwirbt man sich sonst überall innerhalb der Sache und durch diese Sache selbst, der man dient; nur auf militärischem Gebiete ist es anders, soweit der Einjährigendienst in Betracht kommt, und zwar auf Kosten des Dienstes, auf Kosten der Menschenbildung, auf Kosten der Gesellschaft. — Völlige Studienfreiheit würde natürlich bedingen, daß in den Staatsprüfungen nicht mehr darnach gefragt würde,

wo jemand sein Wissen und Können hergeholt hat, sondern nur darnach, ob es in ausreichendem Maße vorhanden ist. Träte eine solche Freiheit ein, so übernähme das Leben selbst die Bestimmung der notwendigen Schulkategorieen; der ganze Schulorganismus bekäme einen naturwüchsigen Charakter, während er jetzt den Stempel gouvernementaler Beliebigkeit an der Stirn trägt.

Allein eine derartige Freiheit wird nicht eintreten — so weit sind wir noch nicht. Nun denn, so sollte man wenigstens dem Beispiele des uns befreundeten Kaiserstaats Österreich folgen, die jetzigen Schulkategorien zwar aufrecht erhalten, aber als neue Verordnung proklamieren: Nur Zeugnisse der Reife gewähren neben andern Vorteilen auch das Recht des Einjährigendienstes. Wie mit einem Zauberstabe würden alle Übelstände beseitigt werden, an denen die deutsche Schule jetzt krankt. Man drückt aber noch immer die Augen zu, wenn von dem geringen Werte eines Bildungsbruchstücks die Rede ist; denn auch kleinere Städte und Gemeinden sehnen sich nach einem Gymnasium und können sich dabei den Luxus verschiedener Schulkategorieen nicht gestatten. Warum aber ist es denn in Österreich möglich, der Vernunft die Ehre zu geben? Über die bezüglichen Einrichtungen dort ist das Weitere zu lesen im Leitartikel der ersten Nummer dieses Jahrgangs.

Einen breiten Raum der pädagogischen Tagesordnung nimmt noch immer die sog. Überbürdungsfrage ein. Mit Recht behauptete Bonitz, daß die Klage über die zu große Belastung der Jugend nicht in kleineren und mittleren, sondern nur in den Großstädten erhoben wird. Das kommt einmal daher, daß das Geräusch, das Getriebe, das Rennen und Jagen, die Vergnügungssucht in den großen Städten die Jugend nervös macht und ihre Fähigkeit zu ernstlicher geistiger Arbeit herabstimmt — und dagegen kann man weder durch Turnen noch durch Turnspiele mit durchdringendem Erfolge ankämpfen; das rührt aber auch zweitens von der Zeiteinteilung her, die sich in den großen Städten in den gebildeten und begüterten Kreisen geltend

gemacht hat. Die Arbeit ist so geordnet, daß die Mittagsmahlzeit auf den späteren Nachmittag verschoben werden und infolge dessen aller Schulunterricht vor Tische abgethan werden muß. Dadurch wird die Schulzeit zu lang und anstrengend, die Ernährung der Jugend mangelhaft, auch wenn sie sich an eine reichbesetzte Tafel setzen kann, die Arbeitskraft im Hause am Nachmittage gelähmt, da ein voller Bauch nicht gern studiert, das ganze Jugendleben so eine Art Quälkram und Plagerei. Da soll nun die Pädagogik stets helfend auftreten, obgleich sie gerade in diesem Punkte mit ihren Palliativmittelchen recht wenig auszurichten vermag.

Eine Hauptwurzel des Übels aber übersieht man absichtlich oder unabsichtlich. Sie ist wiederum zu suchen in dem Schulberechtigungswesen. Wer zwei Jahre Militärdienst sparen will, muß sich bei dem jetzigen Aufzuge der Angelegenheit notwendig eine Art wissenschaftlichen Anstrich anschaffen. Dieser Firniß aber kleidet viele arme Menschenkinder, die ihn sich erworben haben, ganz und garnicht, und dieser Erwerb kommt vielen teuer zu stehen — sie müssen ihn bezahlen mit ihrer körperlichen und geistigen Gesundheit. Nicht wenige unter ihnen würden innerhalb der Kasernen den Preis leicht erringen auch ohne jenen Firniß; aber das ist ja unter den jetzigen Umständen nicht möglich. Der „Ballast“ in den Gymnasien und sonstigen fachwissenschaftlichen Anstalten soll lernen, was nicht in den armen Kopf hinein will, und keucht unter einer Last, die dem Begabten federleicht erscheint. Die Eltern sehen mit Herzeleid ihr jammervolles Ringen, gestehen sich aber selten, daß ihre Kinder Nüsse knacken sollen, die für ihre Zähne zu hart sind, sondern schreien über die Überbürdung der Jugend und klagen Schüler und Lehrer an. Bevor die preußische Militärorganisation und mit ihr das preußische Schulberechtigungswesen einzog, hat in den außerpreußischen Staaten niemand von Überbürdung geredet, auch nicht in großen Städten; jetzt aber hat man alle Ursache, einzustimmen in den allgemeinen Chorus. Warum schweigt man sich aus, wenn auf diese Umstände hingewiesen wird? Alle pädagogischen Mißstände unserer Schulpraxis haben

im Grunde ein und dieselbe Wurzel; sie heißt „indirekter Schulzwang“, wie Wiese sie sehr richtig und treffend genannt hat.

Die „allgemeine Volksschule“ oder die einheitliche, in sich zweckmäßig gegliederte Nationalschule, wie sie sich z. B. in einzelnen Kantonen der Schweiz ausgebildet hat, findet augenblicklich so wenig Erwähnung, daß es fast den Anschein gewinnt, als sei sie von der pädagogischen Tagesordnung abgesetzt. Das ist sie aber keineswegs; vielmehr hat sich ihr Hauptvertreter, Dr. Anton Rée, veranlaßt gesehen, selbst im Reichstag wieder einmal auf sie hinzuweisen. Bevor sie wieder ernstlich diskutiert werden kann, ist viel Geröll hinweg zu räumen, das gegenwärtig die eigentlich ergiebigen Erzgänge bedeckt.

Geht doch die Hauptströmung jetzt nach rückwärts, obgleich neben dieser Drift eine Gegendrift vielfach deutlich zu erkennen ist. Der Kampf gegen die konfessionelle Volksschule gehört der rückläufigen Bewegung an. Die zum Teil wohl berechneten und scharfen Angriffe werden von liberaler Seite gewöhnlich nur schwach pariert, da man sich auf dieser Seite nicht zu der Überzeugung zu erheben mag, daß man der Kirche geben muß, was ihr gehört, nämlich den Glauben und die Glaubenslehre, und die Schule sich auf das Gebiet des Wissens und Könnens zu beschränken hat. Wir wenigstens sind nicht imstande zu begreifen, wie ohne diese logische Forderung der Gerechtigkeit Genüge geleistet und der Friede hergestellt werden soll. Weder Religion und Kirche, noch Pädagogik und Schule werden nach unserer tiefsten Überzeugung durch seine Trennung geschädigt; vielmehr werden beide Faktoren gleichmäßig dadurch gewinnen.

Die Frage der theoretisch und praktisch-pädagogischen Vorbildung wissenschaftlicher Lehrer scheint vorläufig von der Tagesordnung abgesetzt zu sein, nachdem das preußische Abgeordnetenhaus die Mittel zur Durchführung der bezüglichen Vorschläge verweigert hat. Sie wird sich aber trotzdem nicht für immer beseitigen lassen, vielmehr mit immer größerer Vehemenz wieder auftauchen.

Auf dem Gebiete des Mädchenschulwesens geht es ruhig und friedlich zu, und es scheint der Mädchenschule eine kontinuier-

liche Entwicklung beschieden zu sein. Das kommt daher, daß die Verstaatlichung auf diesem Gebiete noch wenig vorgeschritten ist und darum die Uniformität und das Schablonentum sich noch nicht in drückendem Grade geltend macht. Unsere Mädchen gebrauchen aber auch bis auf weiteres noch keinen Einjährigenschein, und diesem glücklichen Umstande verdanken sie viel Gutes.

Die Handarbeitsunterrichtsangelegenheit macht augenblicklich weniger von sich reden, soll ja aber an manchen Orten im Flusse sein. Ihre Verbindung mit dem Unterricht scheint gegenwärtig in Deutschland noch nicht möglich zu sein. W. L.

II.

Lektüre klassischer Dichtungen in der Volksschule.

Von
J. Mohr,
Lehrer an der Provinzial-Blinden-Anstalt in Kiel.

II.

Nachdem im ersten Teil meiner Arbeit die Bedeutung der Gemütsbildung für Charakterbildung nachgewiesen und die Forderung des Näheren begründet worden ist, das Gemüt in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, sind die Voraussetzungen gewonnen, auf welchen die folgenden Ausführungen basieren. Die nächste Frage, die indes hier nur in ein paar Beispielen gestreift werden kann, ist die nach der Möglichkeit der Ausführung jener Forderung. Es liegt nun durchaus kein Grund vor, an dieser Möglichkeit zu zweifeln; denn es stehen, so weit ich sehe, der praktischen Durchführung der von mir entwickelten Ansichten prinzipielle Schwierigkeiten — und nur solche können in Betracht kommen — nicht entgegen — im Gegenteil, es würden daraus sogar Vorteile für die reine Verstandesbildung erwachsen. Ohne Anteilnahme des Gemüts läßt sich nämlich nicht einmal in der intellektuellen Entwicklung

eines Menschen etwas Nennenswertes erreichen. Denn woran denken wir am meisten? Wer in der Beobachtung des Inhalts eigenen oder fremden Bewußtseins etwas Übung hat, der wird wissen, daß wir an das denken, was unser Gemüt bewegt, was irgend eine Beziehung zu unserm Wohl und Wehe hat. Es dürfte nur wenige Menschen geben, welche zuerst ihren Kopf von irgend einem Problem gefangennehmen lassen und an diesem dann auch mit dem Herzen hangen. Weitaus die Mehrzahl bleibt auf einer Stufe stehen, auf welcher ein Objekt zuerst das Herz und erst indirekt den Kopf in Bewegung setzt. Und selbst der Gelehrte, für den die Welt kaum noch zu existieren scheint, wird aus seiner stolzen Höhe gerissen, wenn ein seine unmittelbare Existenz berührendes Ereignis plötzlich eintritt, z. B. ein freudiges oder trauriges Familienereignis u. dgl. Wie viel mehr hängen die Gedanken eines unmündigen Kindes stets an dem, was sein Herz begehrt! Die Bedeutung dieses engen Zusammenhangs zwischen Intellekt und Gefühl tritt in einzelnen Bewußtseinsakten sehr schlagend zu Tage. So z. B. in der Aufmerksamkeit. Jeder kennt das Sprichwort: Lust und Liebe zum Dinge macht alle Mühe geringe. Mit welcher Freudigkeit, welchem Eifer, welch spielender Leichtigkeit faßt der Schüler, wenn er dem Stoff resp. der Behandlungsweise Interesse abgewinnt. Ebenso mit dem Gedächtnis. Was uns einmal recht nahe ans Herz griff, das werden wir im ganzen Leben nicht wieder vergessen. Wo dagegen der Anteil des Gemütes sich verliert, da schwindet auch das Gedächtnis. Es ist diese Erscheinung ja sehr leicht erklärlich; denn wo die Teilnahme fehlt, da fehlt auch die Aufmerksamkeit, d. i. die geistige Anstrengung, mit welcher der Schüler dem Unterrichtsobjekt entgegen kommt. Sein Bildungszuwachs wird immer proportional dieser geistigen Energie sein, diese aber, die Spontanität des Geistes, kann nur das Produkt der Bethätigung des ganzeu Menschen sein. Nie und nirgends findet man die Gelegenheit zur Beobachtung einer solchen menschlichen Gesamtthätigkeit besser und entzückender als beim Spiel der Kinder. Weil das Interesse der Kinder am Spiel so groß, deshalb wird das Spiel ihnen oft zu einer

wirklichen Arbeit; wäre es im Unterricht gleich groß, so müßte ihnen die Arbeit zum Spiel werden. Das sind nicht etwa Gedanken, die heute zum ersten Male ausgesprochen werden, nein, sie sind längst Gemeingut der deutschen Lehrerwelt gewesen. Und doch, warum hat die Schule denn nicht den Mut, den alten Formelkram aufzugeben? Wie viel wird immer noch in unsern Schulen bloß zu dem Zweck gelernt, damit der Schüler später doch wenigstens etwas zu vergessen habe. Alles Formelwerk, alles bloße nackte kahle Wissen, ohne lebendige Beziehung zum Leben, schadet – das ist eine Behauptung, die schon sehr oft begründet worden ist. Aber es schadet nicht bloß der intellektuellen Entwicklung, sondern vielmehr noch der sittlichen Bildung, weil es das Gemüt leer läßt. Sonach verdient also bei jedem Unterricht das Gemüt die sorgfältigste Beobachtung.

Ganz besondere Rücksichtsnahme darf aber das Gemüt bei solchen Unterrichtsgegenständen beanspruchen, welche vor allen andern dazu bestimmt sind, dem Gemüte Nahrung zu bieten. Unter den gemütbildenden Disziplinen steht die Religion oben an. Der Unterricht in derselben kann aber nur dann diese bevorzugte Stellung verdienen, wenn er in erster Linie die Erregung frommer, wahrhaft religiöser Gefühle bezweckt. Eine Religionsstunde soll eine Stunde der Weihe, der Andacht und Erbauung sein. Dazu ist nötig, daß das Lebensbild Christi in den Vordergrund des religiösen Unterrichts gestellt werde. Nur wenig Dogmen und Dogmengeschichte, denn beide gehören in die Theologie; Erklärung des Katechismus aus der bibl. Geschichte, nicht durch ein Konglomerat von Bibelsprüchen, der Ethik aus der eigenen Erfahrung des Kindes, so weit dies angeht, sonst ebenfalls an Vorbildern aus der heiligen und Profangeschichte. — In der Geschichte ferner lebendige, recht ausführliche Charakterschilderungen statt vieler Namen, Daten und Zahlen; Hervorhebung, wenn auch nicht ausschließliche Herrschaft des kulturhistorischen Momentes, da ja Kulturgeschichte auch bloßes Wissen ist und die Personen prinzipiell unberücksichtigt läßt, während doch gerade große geschichtliche Persönlichkeiten für die Jugend die Hauptsache sind. Goethes Wort besteht noch immer zu Recht:

„Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt.“ — Der geographische Unterricht kann ebenfalls für das Gemüt fruchtbar gemacht werden, so z. B. durch lebhafte Schilderungen der zur Behandlung kommenden Länder, ihrer Flora und Fauna, besonders ihrer Bewohner nach Charakter, Sitten, Lebensweise, Gebräuchen 2c.; denn für die Jugend bleibt auch in der Geographie der Mensch das eigentliche Studium. — Die Naturgeschichte würde nicht minder des Kindes Gemüt fesseln, wenn sie die Lübensche Methode des Zählens und Vergleichens, der nüchternen Betrachtung nach der Schablone aufgeben wollte und statt dessen lebhafte Beschreibung der Naturobjekte in ihrer Beziehung zur Menschheit darbieten würde. Doch es mögen der Andeutungen genug sein. Schon diese wenigen vermögen vollkommen die Möglichkeit darzuthun, das Gemüt in das Zentrum des Gesamtunterrichts zu stellen.

Eine etwas ausführlichere Darlegung soll nun den hohen Wert zeigen, der sich für Veredelung des Gemüts aus dem Unterricht in der deutschen Litteratur gewinnen läßt. Ich betone die deutsche Litteratur, da ich bei meinen Ausführungen nur die Volksschule im Auge habe, und für diese kann ja nur die deutsche Dichtung in Betracht kommen. Die Bedeutung unserer Nationallitteratur für die Jugend aus der Volksschule läßt sich an der Wertschätzung abmessen, welcher das Studium der Alten auf den höhern Schulen sich zu erfreuen hat. Die alten Sprachen bilden ja für die Gymnasien die Grundlage, und letzere erheben aus diesem Grunde den Ausspruch, von allen Schulanstalten allein eine wahrhafte Erziehung zur Humanität vermitteln zu können. Dieselbe Bedeutung aber, welche auf den Gymnasien die alten Sprachen mit ihren Schätzen für Geist und Herz besitzen, dürfen wir für die Volksschule entschieden der deutschen Sprache und Litteratur zuschreiben, und was von dem Einfluß gilt, den der Dichter überhaupt auf Mit- und Nachwelt ausübt, sollte das minder gelten für unsere großen deutschen Dichter? Daß aber dieser Einfluß des Dichters ein unermeßlicher ist, bedarf keines Beweises. Aus dem Leben vieler großer in der Geschichte hervorragender Männer ist es allgemein bekannt, daß

sie durch die Lektüre irgend eines Lieblingsschriftstellers zu großen und edlen Thaten begeistert worden sind. Aber abgesehen von einzelnen Persönlichkeiten brauchen wir ja bloß einen Blick auf die allgemeine Entwicklung der Menschheit zu werfen, um überall die Thatsache bestätigt zu finden, daß der Kulturfortschritt von einzelnen und nicht am wenigsten von einzelnen großen Dichtern ausgeht. Nur einem Dichter von Gottes Gnaden ist es vergönnt, bis in die entlegensten Zeiten hinein zu wirken; nur ein Dichter kann sich in Wahrheit die Unsterblichkeit erringen. Ein Homer wird ewig fortleben, obgleich er vielleicht niemals gelebt hat. Die Gesamtwirkung dieses blinden Sängers auf die Menschheit wird sich ja niemals auch nur annähernd bestimmen lassen; aber wenn sie sich angeben ließe, so würde sie gewiß eine erstaunliche sein. Wenn auch nicht in gleichem Maße, so doch in demselben Sinne läßt sich von jedem bedeutenden Dichter sagen, daß sein Einfluß unendlich sei. Und ist das zu verwundern? Die Art und Weise der Darstellung, wie der Dichter sie zu geben vermag, ist ja eben eine ganz andere wie die eines gewöhnlichen Schriftstellers. Was das ganze Volk denkt, fühlt, erstrebt, was in einer ganzen Kulturepoche sich verkörpert, das spricht der Dichter allen faßbar aus. Dichter sind meistens Repräsentanten ihres Zeitalters; mit ihnen sehen wir ein längst verschwundenes Geschlecht wieder aufleben. Der Nationalcharakter eines Volks ist nie besser zu erkennen als im Spiegel der zeitgenössischen Dichtung. Die Volksseele tritt gleichsam verkörpert in den großen Schöpfungen der Dichter hervor, und die Helden derselben sind zugleich die Repräsentanten ihres Zeitalters. Daher wirken des Dichters Phantasiegestalten auch mit derselben Kraft auf die Nachwelt, wie große Menschen auf ihre Zeitgenossen. Sie werden den spätesten Geschlechtern zum Vorbild, das Leben gebend und Begeisterung weckend unwiderstehlich zur Nacheiferung auffordert. Ein solches Beispiel braucht nur vorgeführt zu werden, es wirkt durch bloße Gegenwart: einer besondern Aufforderung zur Nachfolge bedarf es nicht. Es nimmt den ganzen Menschen, alle seine Geisteskräfte gefangen und reißt ihn oft gegen seinen Willen und ganz unbewußt mit

sich fort. Bedarf es da noch einer weiteren Begründung, wenn ich behaupte, daß auch in unserer deutschen Litteratur für die Erziehung des Volks ein unermeßlich reicher Schatz verborgen liege?

Freilich, wie jeder andre, will auch dieser Schatz gehoben sein, und dies letztere wird nur möglich sein, wenn die rechten Mittel in Anwendung gebracht werden, d. h. unter der Voraussetzung einer zweckentsprechenden Methode. Welches ist nun der oberste Grundsatz der Methode des litterarhistorischen Unterrichts? Zur Beantwortung dieser Frage müssen wir uns klar machen, welches hier der Gegenstand ist, um dessen Vermittlung an das Kind es sich handelt. Auf den ersten Blick könnte es scheinen, als sei in dem zur Behandlung kommenden Sprachstück, das als etwas Fertiges vorliegt, das Objekt der Unterweisung zu erblicken. Sehen wir indes etwas genauer hin, so werden wir finden, daß die Dichtung nur die Form ist, in welche der Dichter den Inhalt seiner Vorstellungs- und Gefühlswelt hineingegossen, nur das Mittel, durch welches er, aus sich heraustretend, auf die Außenwelt wirken kann. In der Dichtung haben wir demnach den Bewußtseinsinhalt des Dichters im Körper der Sprache. Dieser Satz läßt sich auf jeden Schriftsteller anwenden; denn er hat eine allgemeine Gültigkeit. Die Sprache ist ja das Zeichen der Vorstellungen, ein Kleid der Gedanken, die Form, unter welcher eine wechselseitige geistige Wirkung der Menschen auf einander möglich ist. Das geschriebene Wort ist ein Zeichen 2. Grades, bestimmt zur Vermittlung des Verkehrs mit solchen Personen, die zeitlich oder räumlich vom Sprechenden getrennt sind. Aufgabe des Hörers resp. des Lesers ist es nun, aus der Schale den Kern, aus der Form den Inhalt herauszuschälen; die Erklärung eines Schriftstellers besteht also in der Rekonstruierung desjenigen Gemütszustandes, welchen er die Absicht hatte, in das Schriftstück hineinzulegen. Daß dies eine so ganz leichte Sache sei, wird niemand behaupten wollen, der da bedenkt, daß es kaum zwei Menschen gibt, die bei einem und demselben Begriff sich ganz genau dasselbe denken. Im Gegenteil, für wie ver-

schiedene Bewußtseinsinhalte derselbe Begriff gebraucht wird, ist aus den mancherlei polemischen Streitigkeiten jedermann zur Genüge bekannt. Wie viel schwerer muß es sein, ein Sprachganzes genau nach den Intensionen des Verfassers aufzufassen. Ich kann mir nicht versagen, an dieser Stelle ein charakteristisches Zitat aus Herder einzufügen. Derselbe sagt: „Ein Hauch unsers Mundes wird das Gemälde der Welt, der Typus unserer Gedanken und Gefühle in des andern Seele ... Daß (indes) ein wesentlicher Zusammenhang zwischen der Sprache und dem Gedanken, geschweige der Sache selbst sei, wird niemand glauben, der nur zwo Sprachen auf der Erde kennt. — — Versteht mich der Andre? Verbindet er mit dem Wort die Idee, die ich damit verband, oder verbindet er gar keine? Er rechnet indessen mit dem Wort weiter und gibt es andern vielleicht gar als eine leere Nußschale. So gings bei allen philosophischen Sekten und Religionen."

Hat nun die Erklärung eines Schriftstücks die Aufgabe, den Seelenzustand des Autors zu rekonstruieren, und ist diese Rekonstruierung mit großen Schwierigkeiten verknüpft, so ist dieselbe doch noch schwieriger bei der Behandlung eines Dichtungswerks. Der Zustand nämlich, aus welchem eine Dichtung fließt, ist wesentlich von dem Seelenzustand jedes andern Schriftstellers verschieden. Auf die genaue Erkennung und Beschreibung dieses Zustandes wird es ankommen, wenn man feststellen will, in welchen Zustand der Leser sich zu versetzen habe. Nach dem Urteil aller Urteilsfähigen ist derselbe nun nicht der der ruhigen Überlegung, der rein verstandesmäßigen Abstraktion. Dem Dichter führt nicht die kalte Logik, sondern die lebendige Schönheit die Feder. Die Darstellung erhabener Ideeen und Situationen kann auch geschehen, ohne daß sie von der Dichtkunst die schöne Form borge. Wenn also dem Dichter wie überhaupt jedem Künstler die Form die Hauptsache ist, so thut es die Form doch auch nicht allein: es muß eben, wie Geibel sagt, zur rechten Stunde der Gedanke mit der Form sich vermählen. Gedanke und Form, Vorstellung und Bild sind stets in demselben Augenblick da, werden in einem Moment geboren. Die Darstellung

ist reich an Bildern und solchen Ausdrücken, welche von ihrem ursprünglichen sinnlichen Charakter nur wenig eingebüßt haben. Diese Bilder sind nicht reflektiv ersonnen, sondern intuitiv geschaut. Geistiges Schauen ist ein treffender Ausdruck eines solchen Seelenzustandes. Alle Seelenkräfte, sämtliche Register des Geistes sind dabei in Thätigkeit; denn der Dichter stellt seine eigene Subjektivität dar, d. i. den Gesamtkomplex seiner Vorstellungen, Gefühle und Bestrebungen. Es entsteht dadurch jener Zusammenhang der Seelenbewegungen, welcher von der Ästhetik als poetische Stimmung bezeichnet wird. Daß ein solcher Zustand dem Schaffenden selbst die höchste Befriedigung, reinstes, edelstes Vergnügen gewähren muß, wird ohne weiteres einleuchten. Daher ist auch des Dichters Schaffenslust eine unbändige, und wir sehen, daß ein Sänger von Gottes Gnaden schließlich alle ihm entgegenstehenden Hindernisse siegreich überwindet.

Einer solchen poetischen Stimmung ist nun in mehr oder weniger hohem Grade jeder Mensch fähig; aber nicht jedem ist es gegeben, dieselbe aus sich herauszubringen und in der Sprache so zu verkörpern, daß sie imstande wäre, auch in andern dieselbe Stimmung hervorzurufen. Für die große Menge ist diese Fähigkeit eine individuelle, welche für andre nicht produktiv gemacht werden kann. Zur dichterischen Gestaltung einer poetischen Stimmung ist nämlich eine im höchsten Grade lebhafte und reiche Phantasie unerläßlich, über die nur ein Dichter von Geburt verfügt. Gerade die Phantasie ist es, welche den Dichter vom Schriftsteller, vom Gelehrten unterscheidet. Der Letztere ist es oftmals, der neue Ideeen zuerst ausspricht; aber erst wenn der Dichter sich ihrer bemächtigt, werden sie Gemeingut der Welt. Dem Gelehrten ist es lediglich darum zu thun, dem Leser von seinen Ideeen eine richtige Vorstellung zu geben, welche frei ist von jeder persönlichen Empfindung des Autors; eine treue Darstellung dieser Ideeen will auch der Dichter, aber zu dem Zweck, um den Leser den Wert fühlen zu lassen, welchen sie für sein Herz, für sein Gemüt haben. In dem letzteren Falle muß die Wirkung eine um so größere sein, als hier auch

das Gemütsbedürfnis befriedigt wird. Mit Hülfe der Phantasie zaubert der Dichter mir seinen Gegenstand vor das geistige Auge und versetzt mich dadurch in dieselbe poetische Stimmung, in der er sich selbst befand. Daher kann es für einen Dichter auch nichts Schlimmeres geben, als wenn ihm die Phantasie abgesprochen werden muß. Aus diesem Grunde lehnte bekanntlich Lessing, wenn auch in allzu großer Bescheidenheit, so doch in richtiger Erkenntnis seines Mangels, den Titel eines Dichters ab, und der unglückliche Kleist ruft jammernd aus: „Der Verstand, der unglückselige Verstand!"

Nach den bisherigen Ausführungen kann es nicht mehr zweifelhaft sein, welches der oberste Grundsatz der methodischen Behandlung einer Dichtung ist: Der Schüler soll durch sie in eine poetische Stimmung versetzt werden. Es sind daher im Kinde dieselben Kräfte zur Thätigkeit anzuregen, welche beim Dichter lebendig waren. Also ist es nicht einseitig der Verstand, auf den gewirkt werden soll, sondern es sind ebenso sehr und vielleicht vorzugsweise Gefühl und Phantasie. Eine Dichtung will wie jedes Kunstwerk nicht erklärt, sondern will empfunden und genossen sein. Der Schüler soll sie nicht begreifen lernen, er soll an ihrem Anschauen Vergnügen — oder wenn das vornehmer klingen sollte — ästhetisches Wohlgefallen haben. Positiv ausgedrückt, hat der Lehrer also ästhetisches Wohlgefallen im Schüler zu wecken, negativ hat er alles fernzuhalten, was die poetische Stimmung stören und hemmen würde.

Aus dem Wesen der Kunst und dem Entstehungsprozeß der Dichtung heraus ist das obige Prinzip der Methode abgeleitet, und man sollte denken, der Zusammenhang sei hier ein so einfacher und durchsichtiger, daß in der Praxis ein Verstoß gegen dasselbe kaum vorkommen könnte. Dennoch lehrt ein Blick auf das z. B. allgemein übliche Verfahren, daß man das direkte Gegenteil von dem thut, was der obige Grundsatz vorschreibt. Eine Erklärung dieser höchst auffallenden Erscheinung ist nur durch die Annahme möglich, entweder daß man über die Ableitung der Methode aus der Natur des Kindes und des



Gegenstandes nicht nachgedacht, eine Annahme, welche dadurch an Wahrscheinlichkeit gewinnt, daß auf diesem Gebiet die Methode noch nicht so ausgebaut sein kann als in den übrigen Schuldisziplinen; — oder aber es muß der Seelenzustand des Dichters während der Entstehung der Dichtung von mir falsch dargestellt sein. Da begreiflicherweise mit diesem Punkte meine Ansicht steht oder fällt, so muß es vor allem darauf ankommen, den unzweideutigen Nachweis zu führen, daß jene Beschreibung eine durchaus zutreffende sei. Durch nichts kann dieser Nachweis besser erbracht werden, als wenn wir das eigene Urteil der Dichter in charakteristischen Aussprüchen anführen. Des Dichters Votum über seinen eigenen Seelenzustand sowie über die Absicht, welche er mit seiner Schöpfung verband, muß doch wohl als kompetent angesehen werden. Daher einige Zitate.

Lessing, der gegen Gottsched hauptsächlich deswegen polemisierte, weil dieser Poesie für eine „Belustigung des Verstandes“ hielt, bemerkt: „Der Endzweck der Künste ist Vergnügen. . . . Es ist ohnstreitig die höhere Absicht des Dichters, die Phantasie seiner Leser mit schönen und großen Bildern zu füllen als überall adäquat zu sein.“

Herder: „Die Gabe der Muse ist eine angeborne Himmelsgabe, die kaum mit Mühe vergraben werden kann. Großer Leidenschaften und Vorstellungen fähig, sehen einige nichts als diese Bilder, sprechen in Leidenschaft, laben sich in Tönen des Wohllauts und fühlen sich geschaffen, die Gemüter anderer mit dem, was sie erfreut und anregt, auch zu erfreuen und anzuregen. Wenn Poesie noch nicht erfunden wäre, würden solche Menschen sie erfinden und erfinden sie täglich. . . . Ein Dichter aus bloßer Reflexion ist eigentlich kein Dichter. Der Poesie Grund und Boden ist Einbildungskraft und Gemüt, das Land der Seelen. Ein Ideal der Glückseligkeit, der Schönheit und Würde, das in deinem Herzen schlummert, weckt sie auf durch Worte und Charaktere; sie ist der Sprache, der Sinne und des Gemüts vollkommenster Ausdruck.“

Schiller: „Die Poesie soll ihren Weg nicht durch die kalte Region des Gedächtnisses nehmen, soll nie die Gelehrsamkeit

zu ihrer Auslegerin, nie den Eigennutz zu ihrem Fürsprecher machen. Sie soll das Herz treffen, weil sie aus dem Herzen floß, und nicht auf den Staatsbürger, sondern auf den Menschen im Staatsbürger zielen. . . . Man findet es widersprechend, daß dieselbe Kunst, die den höchsten Zweck der Menschheit in so großem Maße fördert, nur beiläufig diese Wirkung leisten und einen so gemeinen Zweck, wie man sich das Vergnügen denkt, zu ihrem letzten Augenmerk haben sollte."

Goethe hat sich sehr häufig über die Art seines Schaffens ausgesprochen. So sagt er u. a. in „Wahrheit und Dichtung": „Mein produktives Talent verließ mich seit einigen Jahren keinen Augenblick; was ich wachend am Tage gewahr wurde, bildete sich sogar öfters Nachts in regelmäßige Träume, und wie ich die Augen aufthat, erschien mir entweder ein wunderliches neues Ganze, oder der Teil eines schon Vorhandenen." — Über die Entstehung des Götz erzählt er ebendaselbst: „Da ich mich ohne Plan und Entwurf bloß der Einbildungskraft und einem innern Triebe überließ, so war ich von vornherein ziemlich bei der Klinge geblieben; gegen das Ende aber riß mich eine wundersame Leidenschaft unbewußt hin. Ich hatte mich, indem ich Adelheid liebenswürdig zu schildern trachtete, selbst in sie verliebt." — In den „Briefen des Pastors ꝛc." sagt Goethe über Liederverbesserungen, daß er sie nicht leiden könne. „Das möchte für Leute sein, die dem Verstande viel, dem Herzen wenig geben. Was ist daran gelegen, was man singt, wenn sich nur meine Seele hebt und in den Flug kommt, in dem der Geist des Dichters war! Aber wahrhaftig, das wird einem bei den gedrechselten Liedern sehr einerlei bleiben, die mit aller kritisch richtigen Kälte hinter dem Schreibpulte mühsam poliert worden sind."

Berthold Auerbach bemerkt in einem geistvollen Essay: Aus der Schule der Dichtkunst: „Dichten ist schöner Wahnsinn, ein Leben in fremdem Dasein. Das Material der Dichtkunst ist wohl das geprägte Wort, aber näher und tiefer gefaßt der Strom des individuellen Empfindens, der persönliche Atem. Alles Leben, so auch das Leben der Kunst, entsteht im Dunkeln.



Die Ausladung der Seelenbewegungen ist das eigentliche Wesen der Dichtkunst. Die Ausführung der Empfindungen ist nicht ein äußerliches Abthun des vorbedachten Planes und Programms: in jedem einzelnen Momente tritt wiederum die Erhitzung der Phantasie ein. Oft ist der Dichter in der Ausführung nicht mehr vollkommen Herr seiner Gestalten."

Der russische Dichter Turgenjew schreibt an einen Freund: „Sie selbst wissen besser, als ich es sagen kann, daß der Schriftsteller keine vorgefaßten Ideeen in Bilder kleidet. Das alles wächst aus ihm heraus, halb bewußtlos. Sollte ich den wahren Grund meiner Thätigkeit angeben, so würde ich möglicher Weise sagen: ich habe es geschrieben, weil es mich selbst ergötzt hat."

Der dänische Litterarhistoriker Georg Brandes erzählt von Balzac folgenden eigentümlichen Fall: „Als diesem einst Jules Sandeau von seiner kranken Schwester sprach, hörte Balzac eine Zeitlang zerstreut zu; dann aber brach er das Gespräch mit den Worten ab: „All das ist gut, lieber Freund; aber kehren wir zur Wirklichkeit zurück, sprechen wir von „Eugénie Grandet". Brandes bemerkt hierzu: „Es war notwendig, mit solcher Macht der Illusion selbst zu empfinden, um sie andern annähernd mächtig mitteilen zu können."

Der bekannte Musikschriftsteller Ferdinand Hiller sagt in einem interessanten Aufsatz, „Besuche im Jenseits", (Deutsche Rundschau) zu R. Schumann, den er dort antrifft: „Deine Schaffenslust, die Wonne, die dich durchströmte, als deine Gesänge dir entströmten, die teilen sich jedem mit." Darauf antwortete Schumann: „Es war mir selbst oft wunderbar, mit welch blitzartiger Klarheit plötzlich ein Sang sich vor mir bewegte, — ich hatte ganze Epochen tönenden Wetterleuchtens; mir schwindelte inmitten der beglückenden Kraftvergeudung." — Grillparzer läßt er sprechen: „Dramatische Gestalten sind die Kinder einer Ehe zwischen Verstand und Phantasie, und das Herz muß sie nähren, — wie viel Glück gehört dazu, daß die Kräfte überall gleichmäßig verteilt seien. Und alles ist verloren,

wenn eine vorwaltet!“ — „Das sind die Grundsätze für jede künstlerische Schöpfung,“ entgegnet Hiller.

Ähnliche Aussprüche würden sich von jedem bedeutenden Dichter, der seine Schöpfungen nicht hinterm Schreibpult „gedrechselt“ hat, ohne Mühe beibringen lassen. Ich muß mich indes mit den gegebenen begnügen und kann das auch um so eher, als schon diese vollaus beweisen, was sie beweisen sollten, daß nämlich der produzierende Dichter sich in einem eigenartigen Seelenzustande befindet, welcher treffend als poetische Stimmung bezeichnet wird, und daß der Hörer bezw. Leser bei der Lektüre einer Dichtung einen gleichen Seelenzustand in sich zu erzeugen hat. Dagegen habe ich bei anerkannt hervorragenden Dichtern nirgends die Meinung vertreten gefunden, daß es Aufgabe der Dichtung sei zu belehren. Der Dichter will niemals belehren; denn für ihn kommt es in erster Linie auf das Wie, nicht auf das Was an. Den Zweck der Belehrung, auch den der unterhaltenden, überläßt er dem Schriftsteller, dem Feuilletonisten. Der Dichter will uns zeigen, wie er die Dinge gesehen. Daher beruht die Teilnahme des Lesers auch nicht auf der Fülle und Eigenartigkeit des Rohmaterials, sondern auf der Intensitat des Fluidums, in das der Dichter seine Gestalten zu tauchen weiß. „Alle Massenhaftigkeit der Ereignisse, alle Unerhörtheit dessen, was geschieht, kann für das Interesse des Lesers nicht jenes eine unscheinbare Mittel der Wirkung ersetzen, das sich mit allem Fleiß und allem Scharfsinn der Welt nicht erlernen läßt, jenes Imponderabile, das wir Dichterkraft nennen.“ Ernst Eckstein. — Daß es endlich nicht Zweck der Dichtung ist, direkt moralisch zu wirken, dafür noch zwei klassische Zitate:

„Der Dichter, auch wenn er die vollkommensten sittlichsten Muster vor unsere Augen stellt, hat keinen andern Zweck und darf keinen andern haben, als uns durch Betrachtung desselben zu ergötzen.“ Schiller.

„Ein gutes Kunstwerk kann und wird moralische Folgen haben; aber moralische Zwecke vom Künstler fordern, heißt ihm sein Handwerk verderben.“ Goethe.



III.

Wir haben jetzt die Kriterien gewonnen, mit denen wir jede Methode der Litteratur auf ihre Zweckmäßigkeit hin prüfen können. Das Resultat antizipierend, ist schon behauptet worden, daß die herrschende Methode eine solche Prüfung nicht vertragen könne. Daß diese Behauptung eine zutreffende ist, soll jetzt des Näheren dargethan werden. Vergegenwärtigen wir zu dem Zweck uns in ein paar Zügen das allgemein übliche Verfahren. Als der Vater desselben, wenigstens so weit die Volksschule in Betracht kommt, darf Lüben angesehen werden, dessen „Einführung in die deutsche Litteratur" eine Reihe von Auflagen erlebt und dadurch einen maßgebenden Einfluß auf die Gestaltung der methodischen Behandlung sich verschafft hat. In der Einleitung zu dem genannten Buche gibt Lüben selbst den Gang des Verfahrens an. Darnach soll ein gutes Vorlesen des ganzen Stücks durch den Lehrer überall das erste sein, was die Auffassung und Hauptwirkung anbahnt. Daran knüpft sich, falls der Schüler die Dichtung in Händen hat, ein Abfragen des Inhalts. Wo möglich sollen damit die nötigen Erläuterungen verbunden werden. Durch eine Inhaltsangabe, welche der Schüler dann zu machen hat, soll dieser seine Sprachgewandtheit üben, der Lehrer aber sich davon überzeugen lernen, wie tief jener in das Verständnis eingedrungen ist. Im Fall das Musterstück handelnde Personen vorführt, soll der Schüler aus den dargebotenen Materialien ein Charakterbild derselben zusammenstellen und sprachrichtig wiedergeben lernen — mündlich und schriftlich. Dabei wird dem Schüler klar werden, daß der Schriftsteller bei jeder seiner Arbeiten einen ganz bestimmten Zweck vor Augen habe; um diesen zu erkennen, muß der Grundgedanke des Stücks aufgesucht werden. Doch nicht bloß auf den Inhalt, auch auf die Form der Darstellung wird die Aufmerksamkeit des Schülers gelenkt, teils, „damit er sich überhaupt nach dieser Richtung hin orientieren lerne, teils auch, damit er spätere eigene Produktionen mit Bewußtsein liefere." Jetzt endlich wird

das Stück vom Schüler mit richtiger Betonung gelesen resp. frei vorgetragen werden können. So soll in 4 Kursen das ganze Material der Litteraturgeschichte bearbeitet und auf der obersten Stufe an geeigneten Stellen durch sog. „Rückblicke“ zusammengefaßt werden. Das im Schüler entstehende Verlangen, die näheren Lebensumstände und Schicksale des Schriftstellers, seinen Charakter und seine Denkweise kennen zu lernen, wird durch eine kurze Biographie befriedigt. In höheren Schulen, bemerkt Lüben, wird man nach solchen Vorbereitungen zu einem noch zusammenhängenderen litterarischen Unterricht übergehen; Schulen, welche ihre Schüler mit dem 14. oder 15. Lebensjahre entlassen, müssen hierauf verzichten. — In seiner Ausführung bringt Lüben außerdem noch Vergleichungen verwandter Gedichte, ausführliche Dispositionen, Inhaltsangabe der einzelnen Strophen, historische Nachweise über die vom Dichter benutzte Fabel, wo solche vorhanden, Bemerkungen über die Komposition der Dichtung, über die Darstellungsweise, über verwandte Erzählungen und Sagen u. dgl. m.

Ein einziger Blick auf diese Anleitung Lübens läßt erkennen, daß er einen außerordentlich schwerfälligen Erklärungsapparat in Bewegung setzt, um dem Schüler eine Dichtung zu vermitteln. Es ist anzunehmen, daß man nicht überall so umständlich verfährt; dennoch darf behauptet werden, daß man fast überall mit Lüben auf gleichem Boden steht und nach demselben Prinzip die Behandlung vornimmt. Dies Prinzip läßt sich durch folgende 4 Sätze charakterisieren:

1. Verstandesmäßige Bearbeitung der Dichtung zum Zweck der Erfassung der in ihr niedergelegten Gedanken.
2. Gedächtnismäßige Aneignung dieser Gedanken zum Zweck des Besitzes einer Kunde über die Dichtung.
3. Fruktifizierung dieser Kunde im Interesse sprachlichen Wissens und Könnens.
4. Belehrung über Dichtungsformen im allgemeinen, über das Leben der Dichter, über die Entwicklung der nationalen Dichtung u. dgl. m.

An der Hand dieser ihr eigentümlichen Merkmale der

herrschenden Methode läßt sich nun ihre Unzweckmäßigkeit, um nicht zu sagen: ihre Widersinnigkeit, leicht zeigen. Alle die vorhin aufgeführten Bemühungen des Lehrers und des Schülers sollen notwendig sein, damit dieser, wie die übliche Bezeichnung lautet, von der Dichtung, das rechte Verständnis erhalte oder, wie wir sagten, damit der Seelenzustand des Dichters im Schüler rekonstruiert werde. Nach Früherem muß es nun als ein durchaus aussichtsloses Bemühen betrachtet werden, dem unentwickelten Kinde ein volles Verständnis erschließen zu wollen. Bedenken wir ferner, daß selbst der gebildete Erwachsene, wie mir jeder Leser aus vielfacher Erfahrung an sich selbst bestätigen wird, bei wiederholter Lektüre einer Dichtung stets neue, früher von ihm übersehene Schönheiten entdeckt, so darf man nicht erwarten, daß der Schüler fähig sei, ein auch nur annähernd volles Verständnis sich anzueignen. Demnach kann es sich nur darum handeln, ihm ein relativ richtiges Verständnis einer Dichtung zu verschaffen. Und da ist die Frage durchaus nicht unberechtigt, ob denn überhaupt eine Erklärung notwendig ist, oder ob nicht vielmehr ein mehrmaliges Vorlesen von seiten des Lehrers und eines oder mehrerer Schüler genüge. In manchen Fällen ist sicherlich jede Erklärung vom Übel und ebenso gewiß hat das gute Vorlesen eine unendlich größere Bedeutung als die, das rechte Verständnis bloß anzubahnen. Im allgemeinen wird mit Rücksicht auf die Bildungsstufe, die unsere Jugend in der Volksschule einnimmt, die Notwendigkeit einer Erklärung zugegeben werden müssen. Die strittige Frage ist: Wie groß soll und darf das Maß derselben sein? Lüben geht über das erlaubte Maß weit hinaus. Viele von den Dichtungen, die er in breiter, weitschweifiger Weise bearbeitet hat, vertragen gar nicht vieler Erklärung. Das gilt von allen lyrischen und epischen Sachen, in denen ja Gefühl und Empfindungen zum dichterischen Ausdruck gelangt sind. So wüßte ich wirklich nicht, was bei Goetheschen Liedern viel zu erklären wäre. Wer die nötige Erfahrung hat, um den Reiz derselben fassen zu können, der kann die Erklärung entbehren, ja er wird sie sich vielleicht verbitten; wer dazu nicht imstande ist, dem

wird sie nichts nützen. Daß in der epischen Volkspoesie die Erklärung nicht überall angebracht ist, beweist das Beispiel des Märchens, in dem oft ja so vieles ungereimt, aber eben deswegen für die Jugend desto gereimter ist. In der Poesie will man oft nicht viel denken und wendet sich gleichgültig von einem Dichter weg, dessen Werke zeigen, daß er zu viel gedacht hat. Die Einbildungskraft soll leise ahnen, was dem Verstande unfaßbar ist. Hier alles erklären wollen, hieße ja der Phantasie die Flügel binden. Zu der Klage mancher Kritiker, daß der „Messias" nicht zu verstehen sei, macht Lessing die witzige Bemerkung: „ich wollte, daß er noch ein wenig dunkler wäre... Muß man denn bei allem etwas denken?" Die Schönheiten eines Kunstwerks beruhen nach Helmholtz gerade auf denjenigen Eigenschaften, welche verstandesmäßig nicht gefaßt werden können. Geht daher die Erklärung darauf aus, durch Demonstration und Räsonnement Schönheiten als Schönheiten empfinden zu lehren, so wird sie nicht die Wirkung erhöhen, sondern dieselbe vielmehr abschwächen.

Manche Dichtungen vertragen nun zwar mehr oder weniger eine Erklärung; aber sie bedürfen derselben nicht. Ist nämlich die Auswahl der jedesmaligen Stufe entsprechend getroffen, so ist ein relativ richtiges Verständnis auch für das Kind nicht allzuschwer. Und ist die Gefahr, daß ihm etwas unverständlich bleiben könnte, denn so groß? Auch im Leben treten ihm so manche Erscheinungen entgegen, deren volles Verständnis ihm erst später aufgeht. Hauptsache ist, daß es nicht teilnahmslos an ihnen vorübergeht und daß es sich bemüht, ihre Ursachen in Regeln zu fassen, so viel es ihm immer möglich ist. Ist der Schüler daher bei der Lektüre einer Dichtung nur aufmerksam, ist sein Verstand, seine Phantasie vollauf in Thätigkeit, so will es wenig bedeuten, wenn er etwas noch mangelhaft erfaßt — die Zeit wird schon nachhelfen. Wird es überall nötig sein, die prächtige Sprache des Dichters in das hausbackene Deutsch eines Schulpedanten zu übersetzen, nur um sicher zu sein, daß doch ja nichts unverständlich bleibe? Dadurch geht gerade das, worauf die Wirkung beruht, verloren. Wird lediglich der kalte

reflektierende Verstand in Thätigkeit erhalten, so muß die Phantasie in ihrem Fluge gehemmt, die poetische Stimmung verscheucht werden müssen. Das herrschende Verfahren wird sicher nicht imstande sein, im Schüler eine poetische Stimmung zu erzeugen resp. zu erhalten, da viel zu viel räsonniert wird. Wie groß indes das Maß der Erklärung sein kann, das hängt nicht bloß von dem Standpunkt des Schülers, sondern ebensosehr von der Individualität des Lehrers ab. Je poetischer der Interpret einer Dichtung selbst ist, desto mehr Erklärung darf er sich gestatten, da er es vermeiden wird, den Schüler aus seiner weihevollen Stimmung zu reißen. Ein nüchterner Verstandesmensch dagegen sollte zu erklären gar nicht erst anfangen. Und doch lehrt die Erfahrung, daß gerade der letztere, der alles verstandesmäßig zu erfassen sucht, vom Erklären gar nicht loskommen kann, wohingegen der erstere im Gefühl der Unzulänglichkeit seiner Erklärungsversuche im allgemeinen wenig erklären wird. Der erstere will auch in der Dichtung nach W a h r h e i t suchen; der letztere dagegen lenkt sein Augenmerk auf die Schönheit, um sein Herz von ihr rühren zu lassen. Es ist leicht einzusehen, welcher von beiden auf der richtigen Fährte ist. Wäre die Erfassung der Gedanken die Hauptsache, so könnte der Lehrer dieselben ja nur aus der Dichtung herausnehmen, in passende leichte Sätze bringen und dem Schüler übergeben. Es hätte dann aber auch der Dichter nicht nötig gehabt, dieselben in die Form der Dichtung zu bringen.

Ebenso unzweckmäßig muß es ferner erscheinen, wenn dem bloßen Besitz einer Kunde über die Dichtung unverhältnismäßig hohe Bedeutung beigelegt wird, wie das die Lübensche Methode thut. Litteraturkunde kann niemals lediglich Gedächtnissache sein, es sei denn, daß eine ganze Dichtung memoriert und dadurch dem Kinde in i h r e r u r s p r ü n g l i c h e n F o r m zu eigen gemacht werde. Welchen Wert kann es für den Schüler haben, daß er lernt, in wie viel Teile ein bestimmtes Gedicht zerfällt, welches der Inhalt der so und so vielten Strophe ist, welche Disposition dem Stück zu Grunde liegt, (als wenn der Dichter nach einer Schablone arbeitete!) welches der Gedankengang

desselben ist u. dgl. m. Nach meinem Dafürhalten absolut gar keinen. Man sehe sich in Lüben einmal an, wie kompliziert eine solche Disposition werden kann. Dieselbe ist für die „Glocke“ und den „Kampf mit dem Drachen“ fast 2½ Seiten lang. Was für ein Aufwand an Zeit und Mühe gehört doch zur Herausstellung einer solchen Disposition! Und dann soll dieselbe noch dem Gedächtnis eingeprägt werden, damit etwas „sitzen bleibt“! Das ist die alte Methode des Aufsagens, die in ihrer Engherzigkeit nicht darauf verzichten zu können glaubt, am Schluß der Lektion, des Abschnitts., des Schuljahres sich das Resultat des Unterrichts in einer Reihe eingelernter Sätze angeben zu lassen. Freilich, setzt man den Besitz einer Kunde über die Dichtung im Wert so hoch an, wie die herrschende Methode, so muß man zugeben, daß sie ihrem Zweck sehr gut entspricht. Bei einer etwaigen Revision ist der Lehrer stets in der Lage, eine Dichtung mit seiner Klasse vorreiten zu können, d. h. er läßt seine Schüler die mühsam eingelernten Floskeln aufsagen, was natürlich Schlag auf Schlag erfolgt, und da kann der Herr Revisior ein anerkennendes Wort über Fleiß und Fortschritte der Schüler, über Geschicklichkeit und Pflichttreue des Lehrers sich nicht versagen. Die „Glocke“ von Schiller hat in solchen Fällen häufig die etwas zweifelhafte Ehre, als Paradepferd zu dienen. Armer Schiller, wenn du es sähest, wie man deine liebsten Kinder maltraitiert!

Der Lübenschen Methode fehlt jede und alle Originalität; das erkennt man daraus, daß sie voll und ganz und mit der entschlossensten Absichtlichkeit sich in den Dienst des deutschen Unterrichts stellt. Daß man klassische Dichtungen zu einem andern Zweck behandeln müsse als um sprachliches Wissen und Können daran zu erwerben, davon hat sie nicht die leiseste Ahnung. Der Beherrschung der Sprache soll nach ihrer Meinung auch die Litteraturstunde dienen und zwar direkt — und das eben ist der Fehler. Daß durch litterarisches Studium das Sprachbewußtsein mittelbar in hohem Grade gefördert werde — wer wollte das leugnen? Zu diesem Zweck aber ist es nötig, daß der Schüler viel lese und dadurch dem Ohr

Gelegenheit gebe, sich an schöne Form zu gewöhnen. Dieser Zweck ist aber niemals der nächstliegende; nur beiläufig soll auch dieser mit erreicht werden. Mit all den sprachlichen Übungen, mündlichen wie schriftlichen, mag daher dem Sprachunterricht gedient sein; aber man darf nicht behaupten, daß das Litteratur treiben heißt. Will man derartige Übungen in die Aufsatzstunde verlegen, so kann ich das aus vollster Überzeugung nur billigen, da einzelne Gedichte, besonders aber gewisse Episoden aus größeren Dichtungen sich zu Aufsatzthemen ganz besonders eignen; sie dürfen nur keinen Teil der eigentlichen Litteraturstunde ausfüllen. Wer hiervon nicht überzeugt ist, der werfe einen Blick auf die Lektüre des gebildeten Erwachsenen. Zu welchem Zweck liest dieser einen Roman, einen Band Gedichte, eine Tragödie; in welcher Absicht geht er ins Theater? Um seine Sprache zu bilden, gewiß nicht. Dennoch wird mans seinem Styl ansehen, was er gethan hat, um die Gabe schöner Darstellung sich anzueignen resp. dieselbe auszubilden. Es bleibt ihm also auch dieser Gewinn nicht aus, er fällt ihm vielmehr wie eine reife Frucht ungesucht in den Schoß.

Die bisherige Kritik hat gezeigt, daß die 3 ersten Punkte der Lübenschen Methode unter gewissen Beschränkungen und Vorbehalten zwar notwendige Qualitäten eines guten Unterrichts im Deutschen ausmachen können, daß sie dagegen die eigentlichen Zwecke des litterarischen Unterrichts eher beeinträchtigen als fördern. Was die ad 4 aufgeführten Merkmale betrifft, so sind diese augenscheinlich bestimmt, dem Verfahren ein wesentlich selbständiges, dem Verfahren im Deutschen nicht entlehntes Gepräge zu geben. Abriß der Poetik, kurze biographische Skizze vom Dichter, Entwicklung der nationalen Litteratur &c. sind speziell darauf berechnet, des Schülers Interesse für poetische Schöpfungen zu wecken, den Genuß derselben zu erhöhen, Liebe zu Volk und Vaterland hervorzurufen — lauter Ziele, welche mit den der deutschen Grammatik nicht ohne weiteres zusammenfallen. Obgleich nun auf dergleichen Dinge beim litterarischen Unterricht die Aufmerksamkeit des Schülers zu lenken ist, so ist

doch sehr fraglich, ob dieselben von der Lübenschen Methode nicht in ihrer Bedeutung überschätzt werden. Einen Abriß der Poetik will Lüben zum Teil zu dem Zweck geben, damit der Schüler spätere eigene Produktionen mit Bewußtsein anfertigen lerne. Nach meinem Dafürhalten ist dieser Zweck gänzlich verfehlt. Durch theoretisches Studium von Dichtungsformen ist noch niemand zum Dichter geworden. Wer Talent hat, der braucht die Anleitungen nicht, und wer keins hat, dem nützen sie nichts. An diesen Zweck Zeit wenden, heißt die Zeit verschwenden. Aber man könnte behaupten, wie das thatsächiich viele thun, Belehrungen über Dichtungsgattungen, Reim, Versmaß zc. seien zum tiefern Verständnis, zum bessern Genuß einer Dichtung unentbehrlich. Diese Ansicht ist indes nur unter dem Vorbehalt richtig, daß die Belehrungen sich auf das Allernotwendigste beschränken und gelegentlich gegeben, nicht systematisch vorgetragen werden. Die Volksschule hat die Aufgabe, in der Kinderseele naive Freude an schöner poetischer Darstellung zu wecken, und für diesen Zweck ist es völlig gleichgültig, ob der Schüler in den Stand gesetzt wird, den Begriff einer Fabel, einer Ballade, eines Märchens, eines Sonetts zc. angeben zu können; gleichgültig, ob er weiß, was männlicher und weiblicher Reim, was ein Anapäst, ein Jambus, ein Spondeus u. s. w. ist und wann er den einen oder den andern anzuwenden hat. Das sind alles Sachen, welche meistens das Kind sehr langweilen. Und darf uns das Wunder nehmen? Gebraucht denn der Erwachsene einen Kommentar zur Erklärung der Kunstformen?!

Auch in der Forderung, daß dem Kinde biographische Notizen vom Dichter zu geben sind, ist Maß zu halten. Lüben gibt zu verschiedenen Malen die Biographie von Männern, die in der Litteratur ohne alle Bedeutung sind und nur mit einem einzigen Gedichte verzeichnet stehen. Gewinnt es da nicht den Anschein, als sei das Gedicht bloß der Biographie wegen aufgenommen? Ein Verlangen nach den nähern Lebensschicksalen zc. des Dichters kann im Kinde nur in dem Fall entstehen, wenn es ihn aus seinen Werken bereits kennen gelernt hat; da

aber wird eben nur von sehr wenigen geschehen. Über ein Dutzend Biographieen würde ich daher unter keinen Umständen hinausgehen. Was soll auch ein Kind aus der Volksschule mit einem Wust von zum Teil sehr gelehrten Notizen über Männer, für die es ein tieferes Interesse zu fassen die Gelegenheit noch nicht gehabt hat? Überhaupt ist es ein eigen Ding, über einen Dichter die Lebensbeschreibung mitzuteilen, wenn nicht seine Hauptwerke dem Schüler bekannt sind. Wie will man da eine Charakteristik des Dichters geben, welche die Kinder fassen können? In der Regel redet man über ihre Köpfe hinweg. Lüben bringt da Urteile von Männern wie Gervinus, Gottschall, Uhland, Stahr, Scherr, Vilmar u. s. w. Aber man bedenke doch, aus welch tiefem Hintergrunde vielseitiger Studien heraus diese Männer ihr Urteil fällen! Das soll unser Volksschüler einfach nachplappern? So erzieht man Menschen, die durch selbständiges Urteil im Denken, Fühlen und Wollen sich auszeichnen sollen! — Ist es ferner notwendig, daß der Schüler eine vollständige Übersicht über die Entwicklung unserer nationalen Dichtung bekomme? Lüben bejaht diese Frage, legt sich aber damit für die Auswahl des Stoffes eine sehr verhängnisvolle Fessel an. Er ist gezwungen, eine Menge Sachen bloß aus dem Grunde aufzunehmen, weil sonst der Gang kein lückenloser sein würde.

Es wäre an der gebräuchlichen Methode noch Verschiedenes bezüglich seiner Zweckmäßigkeit zu prüfen; ich muß jedoch mit Rücksicht auf den mir zugewiesenen Raum die Kritik hier abbrechen und gestatte mir nur noch ein kurzes Resumé der gemachten Anstellungen. Da die Lübensche Methode darauf verzichtet, ihre Prinzipien aus der Natur des Gegenstandes und des Kindes herzuleiten, so entbehrt sie jeder Originalität. Ihre Grundsätze sind der Methode des deutschen Unterrichts (Behandlung des Lesebuchs) entlehnt und weisen zum Teil auf das Verfahren im fremdsprachlichen Unterricht auf höhern Schulen hin. Die Methode unterscheidet nicht zwischen Prosa und Poesie, ist daher selbst prosaisch, nüchtern, einseitig. Der Charakter des Lehrhaften tritt mit zu starker Absichtlichkeit in

den Vordergrund. Des Erklärens und Raisonnierens ist kein Ende; sie beherzigt nicht das Dichterwort, daß erst in der Beschränkung sich der rechte Meister zeige. Auf das Kind wirkt sie einschläfernd; da sie nicht selbst in die Darstellung des vollen Menschenlebens greift, so packt sie auch das Kind nicht, bleibt daher ohne die rechte Wirkung, wenn diese nicht gar eine negative ist. Da sie auf die Bedürfnisse der Menschennatur, speziell nach der Gefühlsseite hin, keine oder doch nicht gebührende Rücksicht nimmt, so bleibt sie, wie das Beispiel der Erwachsenen lehrt, auf die Schulstube beschränkt, kann also keine allgemeine Anwendung finden. Oder ist dies Beispiel nicht beweiskräftig? Begründet denn etwa der Unterschied in den Jahren einen prinzipiellen Unterschied der Menschennatur? Wegen ihrer Breite und Weitschweifigkeit erfordert sie viel Zeit für wenig Stoff, so daß der Umfang des zur Behandlung kommenden nur gering ist. Die Rücksicht auf das System bindet ihr bei der Auswahl überall die Hände, und da sie Zeit und Kraft an gleichgültige Sachen vergeudet, so wird das Beste unserer klassischen Dichtungen für unsere Volksschule nicht verwertet. Nichtsdestoweniger brüstet sie sich mit dem selbstgefälligen Ruhm, daß unsere Jugend an dem unerschöpflichen Born der Meisterwerke unserer Dichterheroen Begeisterung einsauge für die idealen Güter des Lebens. Eine nachhaltige Wirkung auf das spätere Leben des Schülers ist von dieser Methode nicht zu erhoffen.

Die beste Kritik ist nun stets diejenige, welche Fingerzeige gibt, wie etwas besser zu machen ist. Ich habe an dieser Stelle freilich weder den nötigen Raum, noch habe ich die Absicht, ausführliche Vorschläge zur Abänderung zu machen; einige Andeutungen kann ich mir indes nicht versagen. Man beruft sich bei seinen Ansichten über methodische Fragen gern auf praktische Bewährung in jahrelanger Erfahrung. Ich beschränke mich auf Mitteilung einiger Beobachtungen, welche ich in einer 5jährigen Praxis gemacht habe und denen ich den hochklingenden Namen „Erfahrung“ nicht beilegen mag. Unsere Schule ist 3klassig und hat das Ziel einer Bürgerschule. Die Schüler der Oberklasse, Knaben und Mädchen, stehen im Alter von 12—15 bez.

16 Jahren. Im Anfang meiner Praxis nahm ich die Behandlung von Gedichten in der üblichen Lübenschen Manier vor; dieser ehrlich gemeinte Versuch, mit dem großen Haufen zu gehen, fiel indes sehr wenig befriedigend für mich aus, da ich bald bemerkte, daß bei den Kindern nicht entfernt die Wirkung sich zeigte, die ich erwartet hatte. Namentlich fand ich, daß bei ihnen sehr wenig Interesse für vieles Erklären vorhanden war. Da versuchte ich es einmal mit dem entgegengesetzten Verfahren. Ich wählte den „Wilhelm Tell“, las ihn meinen blinden Schülern, so gut ich konnte, vor, erklärte nur das Nötigste und legte wenig Wert auf das Behalten. So wurden die Kinder in etwa ¼ Jahr mit dem Schauspiel bekannt gemacht. Mit dem Erfolg war ich über alles Erwarten gut zufrieden. Dadurch ermutigt und von den Kindern dazu aufgefordert, trug ich kein Bedenken, in der betretenen Spur vorwärts zu schreiten. So wurden nach und nach behandelt und zum Teil wiederholt: Maria Stuart, die Jungfrau von Orleans, Wallenstein von Schiller; Hermann und Dorothea von Goethe; Minna von Barnhelm von Lessing; Zriny von Körner, sämtlich mit nur geringen Auslassungen; ferner das Nibelungenlied und der Messias mit Auswahl, wobei es sich zeigte, daß die Kinder eine starke Abneigung gegen Fragmente haben. (Lessing behauptet irgendwo, daß derjenige wenig Geschmack habe, der an Bruchstücken Gefallen finde). Nebenbei wurden auch die wichtigsten Gedichte der genannten und der weniger bedeutenden Dichter gelesen. Dabei hatte ich Gelegenheit zu beobachten, daß Lyrik im allgemeinen die Kinder wenig fesselte, mehr das Epos, am meisten das Drama. Ist das zu verwundern? Das Drama macht alles gegenwärtig, das Epos rückt alles in die Vergangenheit, die Lyrik stellt alles als innern Vorgang dar. Das Drama verlangt daher am wenigsten, die Lyrik am meisten Erklärung. —

Ein solche Weise der Behandlung verdient nun nicht den Namen „Litteraturgeschichte“, auch nicht den der „Litteratur**kunde**“; passender wäre schon die Bezeichnung „Poesie in der Schule“ — denn so wird thatsächlich die Poesie in die Schule

eingeführt —, doch wird „Poesie“ gar zu leicht mit „Poetik“ verwechselt. Ich möchte daher, wie in der Überschrift bereits geschehen, einfach von „Lektüre klassischer Dichtungen“ sprechen. Für die Auswahl habe ich lediglich das ästhetische Wertmaß angelegt; wie mir scheint, ist dies das allein richtige. Obgleich ich keinen der oben an der Lübenschen Methode getadelten Nebenzwecke gehabt habe, so glaube ich doch, sie fast alle erreicht zu haben. Zahlreiche Kernsprüche aus den genannten Dichtungen wissen die Kinder nicht bloß auswendig, sie wissen auch genau anzugeben, in welcher Situation dieselben vorkommen. Daß sie auch ohne viel Erklärung in das Verständnis eindringen, bezeugt die Thatsache, daß sie selbständig herausfanden, der Verfasser des „Zriny“ müsse Schiller fleißig studiert haben. Was die Erziehung zur Vaterlandsliebe betrifft, so glaube ich, daß die Vorführung Schillerscher Dramen mehr nützt als weitläufige Auseinandersetzungen über die Pflicht jedes guten Deutschen, sein Vaterland zu lieben. Das Beispiel wirkt unendlich mehr als leere Worte. Gestalten wie Tell, Attinghausen, Johanna vergessen die Kinder nie wieder; dieselben behalten ihre Wirkung auch fürs spätere Leben. Die unsterblichen Schöpfungen unsers Schiller, des Lieblings der Jugend, der Volksschule vorenthalten und dabei doch von dem veredelnden Einfluß unserer Dichterfürsten auf das Volk zu reden, heißt einfach, sich in leeren Phrasen ergehen. Wird nicht schon der Volksschüler mit dem besten der klassischen Dichter bekannt gemacht, so verwildert der Geschmack des Volkes, und die unausbleibliche Folge ist, daß im Herzen und im Hause eine wahre Schundlitteratur den Platz einnimmt, wo Schiller und Goethe thronen sollten.

Der Versuch der Einführung von Dramen in die Volksschule ist hie und da bereits gemacht worden, und soweit meine Kunde reicht, ist der Erfolg überall ein günstiger gewesen. Besonderes Interesse muß es für Kinder haben, wenn sie dramatische Dichtungen mit verteilten Rollen lesen. Dazu ist freilich nötig, daß geeignete Dramen in besondern Schulausgaben zu einem billigen Preise zu haben seien. Diesem Bedürfnis abzu-



helfen, ist der ausgesprochene Zweck eines Unternehmens, auf das ich mit Vergnügen aufmerksam mache. Dasselbe ist betitelt: „Gewählte Lektüre für Schule und Haus“ von A. Hentschel und K. Linke, Schulinspektoren; Peters Verlag. Preis pro Band 0,30 M. Bis jetzt erschienen Minna von Barnhelm und Wilhelm Tell. In dem beigegebenen Prospekt sagen die Herausgeber: „Darf den Schülern Verständnis für Schillersch Goethesche und andere hochpoetische Gedichte zugetraut werden so sind sie sicher auch befähigt, beispielsweise ein Drama mit seiner konkreten Darstellungsweise zu lesen und zu verstehen. Gewiß, wer aus Erfahrung reden kann, der weiß es: „Die Kinder, sie hören es gerne“ — und nicht umsonst. Sie schöpfen daraus Mannesmut, Treue, Wahrheitsliebe, Liebe zu Gott und dem Nächsten, Züchtigkeit, keusche Minne; sie stärken daran ihr Sprachgefühl und fördern ihre Sprachgewandtheit; sie empfangen daraus Geschmack und Sinn für wahre Poesie. — — Wir beschränken die Auswahl auf Werke, deren Lektüre den Kindern Freude bereitet, ihnen Gewinn bringt und mehr Gewinn als jener zeitraubende litteraturgeschichtliche Unterricht, der die Schüler in ein System einführen soll, sie aber verleitet, über Dinge zu reden, die sie gar nicht kennen. Ist es nicht besser, sie lesen dafür ein größeres klassisches Stück, damit sie Lust und Liebe gewinnen, sich später noch mehr zu vertiefen in den Reichtum und die Pracht unserer deutschen Dichtungen? — — Nicht ohne Absicht sind wir in der Beifügung von erläuternden Bemerkungen sparsam gewesen; wir halten es für verfehlt, wenn in Schulen bei Behandlung klassischer Stücke nichts gethan als erklärt und immer wieder erklärt, der Schüler aber verhindert wird, sich mit ganzer Seele dem genußreichen Lesen hinzugeben. Man erfreue sich an der Pracht der Rose, zerpflücke sie aber nicht! — — Möchte man in recht vielen Schulen einmal den Versuch machen, alljährlich wenigstens ein größeres klassisches Stück zu lesen. Die Zeit von ca. 10 Stunden, die man darauf verwendet, ist sicher nicht verloren.“ —

Mit den obigen Ausführungen der Herren Herausgeber

stimme ich in einem Grade überein, daß ich dieselben Wort für Wort unterschreibe.

III.

Gegen die Überbürdung der Schüler.

Von Dr. A. Sulzbach.

Seitdem Dr. Lorinser im Jahre 1836 seine Schrift „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen" herausgegeben, hat es nicht an Männern gefehlt, die den Schäden, welche jene Schrift bloßlegte und den Gefahren, vor welchen sie warnte, ihre ungeteilte Aufmerksamkeit zuwandten. Doch so sehr auch angesehene Pädagogen ihren Einfluß geltend zu machen suchten, um der durch viele häusliche Aufgaben wachsenden Überbürdung, die am ersten die Gesundheit der Schüler schädigen mußte, zu steuern, trat doch nicht eher eine kleine Entlastung ein, als bis die Regierung sich ins Mittel legte, und wiederholte ministerielle Erlasse es den Lehrern zur Pflicht machten, in dem Auferlegen häuslicher Aufgaben sich thunlichst zu beschränken. Die Lehrer werden zu wiederholten Malen daran erinnert, die Zeit der Lehrstunden richtig auszunutzen, und durch eine rationelle Unterrichtsmethode die Lehrstunde zu einer Lernstunde zu machen. Zu diesem Zwecke verlangt auch eine Verfügung, daß bei Beginn eines jeden Semesters die Lehrerkonferenz sich mit der Feststellung des Umfangs der häuslichen Aufgaben zu beschäftigen habe.

Ist es nun nach all den Ratschlägen der Fachmänner, nach der Intervention der Regierung besser geworden? Wenn wir die statistischen Angaben über Zunahme der Kurzsichtigkeit auf den höheren Schulen lesen; wenn wir aus dem Bericht der Versammlung der Irrenärzte zu Eisennach 1880, ganz besonders aber aus Dr. Hasses eigenen Mitteilungen entnehmen, daß junge Leute dem Irrenhause zugeführt werden, die infolge der An-

sprüche der Schule an Nervenstörungen leiden: so können wir wohl unsere Frage nicht mit „Ja“ beantworten.

Es wird überhaupt jeder Lehrer zugeben müssen, daß ganz besonders es in den oberen Klassen an der frischen, freudigen Thatkraft fehlt, daß die geistige Spannkraft vermißt werde, welche wir bei jungen Leuten anzutreffen erwarten dürften. Es muß also irgendwo im Schulleben etwas fehlen, oder vielmehr etwas zu viel sein. — Es ist wahr, die Ansprüche sind gewachsen, sie sind sehr groß, und viel Arbeitskraft wird gefordert um ihnen zu genügen. Sind sie aber zu groß, nun so müssen sie beschränkt werden; die Gesundheit ist das höchste Gut, und in Jammergestalten schrumpft mit der Zeit auch der Geist zusammen. Fricke geht von dieser Ansicht aus, und darum dringt er auf eine Beschränkung resp. Beseitigung der unnötigen Lehrfächer, und als solche sieht er die klassischen Sprachen an, die nur für den klassischen Philologen von Bedeutung seien („Die Überbürdung der Schuljugend.“ Berlin 1882. Hofmann). So sehr wir nun auch diese Schrift der Beachtung der Leser empfehlen, und soviel des Beherzigungswerten sie uns bietet, so müssen wir ihr doch einen durchschlagenden praktischen Wert absprechen, weil ihr Inhalt fürs erste noch Zukunftsmusik ist. Was Fricke verlangt, ist fürs erste nicht zu erreichen; denn die maßgebenden Faktoren, die doch einmal bei einer Reform, die nicht nur Theorie bleiben will, sehr stark in Rechnung gebracht werden müssen, werden zu einer Beseitigung der klassischen Sprachen ihre Hand nicht reichen.

Wenn bei Beibehaltung des Vielerlei ein Ausweg gefunden würde, die Schüler zu entlasten, dann wäre unter den gegebenen Verhältnissen der richtige Weg gezeigt, den eine vernunftgemäße Pädagogik zu beschreiten hätte, und darum legen wir einer kleinen Schrift, welche eben in dieser Richtung hin Abhülfe schaffen will, großen Wert bei und halten es für sach- und zeitgemäß, die Augen der Fachmänner und des Publikums auf dieselbe zu lenken.*

---

* Die Entlastung der überbürdeten Schuljugend in den Mittelschulen.

Nicht in den mannigfaltigen Unterrichtsgegenständen findet der Verf. der unten näher bezeichneten Schrift die Ursache der Überbürdung: die immerwährende Thätigkeit, von welcher das noch in der Entwickelung befindliche Gehirn in Anspruch genommen wird, die Thätigkeit, welche das Schulregiment über die Schulstunden hinaus ausdehnt, ist es, welche als Überbürdung all die traurigen Erscheinungen verschuldet, welche allseitig hervortreten.

Zwar ist es gerade dieser Punkt gewesen, auf welchen die verschiedenen betreffenden Regierungsverfügungen hinwiesen, und der mehrfach die Lehrerkonferenzen beschäftigt hat; es wurde aber beraten, in welchen Fächern überhaupt Aufgaben zu stellen, und auf welches Minimum diese herabzumindern seien, und darum konnte ein genügendes Resultat nicht erzielt werden. Der Verf. beantwortet diese Frage radikal, mit jenen Erörterungen gibt er sich nicht ab, er sagt kurz: in den drei unteren Klassen der Realschulen und Gymnasien (von VI bis IV inkl.) seien gar keine Aufgaben zu geben. Das ist das Neue. Es wird dieser kühne Ausspruch manches „Schütteln des Kopfes" hervorrufen; man wird im ersten Augenblick gewiß von unfruchtbaren Theorieen, wenn nicht gar von revolutionären Umsturzideeen reden, und auch der Verf. wäre wohl nicht ohne weiteres mit seiner Idee vor das große Publikum getreten, wenn er nicht — und das wird wohl den Kopfschüttlern und schnellen Kritikern einige Ruhe abnötigen — diese Idee praktisch versucht und von dem günstigsten Erfolge gekrönt gesehen hätte.

Der Verf. unterrichtete längere Zeit die Schüler der Sekunda und Prima im Lateinischen und bemerkte, daß dieselben beim Eintritte in die Sekunda trotz aller Anstrengungen der in den unteren und mittleren Klassen unterrichtenden Lehrer in ihren Kenntnissen höchst dürftig waren. Er ersuchte darauf im Jahre 1878 den Direktor Vogelgesang, eine Klasse von Sexta an nach

---

Von Dr. Aug. Behaghel, Prof. am Realgymnasium in Mannheim. Heilbronn 1882. Henninger.

eigener Methode unterrichten zu dürfen, „um zu sehen, ob nicht bei größerer Schonung mit Hausaufgaben und bei vorwiegender Mitteilung des Gedächtnisstoffes in der Schule die Knaben eine festere Grundlage erhalten dürften, auf welcher dann in den mittleren und höheren Klassen ganz anders dürfte weiter gebaut werden können, als bisher. Er verhehlte dabei nicht, daß er bei solchem Verfahren kaum hoffen könne, im ersten Jahre mehr als die Hälfte des Sexta-Pensums zum Abschluß zu bringen, und daß er frühestens in Quarta das durch die Oberbehörde vorgeschriebene Klassenziel erreichen könne, daß er dafür jedoch in Tertia mehr dürfte bewältigen können, als bisher bewältigt worden sei."

Der Direktor gab seine Genehmigung, und wenn dieser auch noch im Anfange des zweiten Jahres dem Versuche zweifelnd gegenüberstand, später hat er dem Verf. in der freundlichsten Weise bei Inspektionen erklärt, er sehe, daß so mit bedeutender Schonung der Schüler sich etwas erzielen lasse. Nach und nach ging der Verf. mit seiner Reform vor, und seit Weihnachten 1881 erhalten die Schüler im Lateinischen absolut keine Hausaufgaben mehr.

Das ist ein Erfolg, um welchen wir den Verf. sowohl als auch seinen Direktor, der die Kühnheit gehabt hat, das Experiment seines Lehrers auf seine Verantwortung zu nehmen, beneiden dürfen. Läßt sich nun aber auch der vom Verf. gemachte Vorschlag in sämtlichen Lehrgegenständen durchführen? Die Auseinandersetzungen, wie sie im vorliegenden Schriftchen uns vorgeführt werden, lassen über die Möglichkeit einer allgemeinen Durchführung des Fortfalls der häuslichen Aufgaben keinen Zweifel.

Es ist hier nicht meine Absicht, auf die Methode, wie sie der Verf. entwickelt — und daß, sollen die häuslichen Aufgaben fortfallen, eine andere als die bisherige Methode Platz greifen muß, ist klar — des Näheren einzugehen. Doch dürfte es wohl zweckmäßig sein, die Gedanken des Verfassers über die Zwecklosigkeit und über die Nachteile der häuslichen Aufgaben, hier wiederzugeben. Den einzigen Wert, welche die

Schreibereien haben, mit denen der Schüler belastet wird, ist der, daß sie die Handschrift verderben; nur bei Knaben eines reiferen Alters, etwa vom 14. Jahre an, könne davon die Rede sein, daß das Schreiben zum Befestigen des Gelernten diene. Namentlich haben Übersetzen aus der deutschen Sprache und Präparieren als häusliche Arbeiten eine „moralisch sehr schlimme Seite." Entweder werden sie ohne Nachdenken mechanisch geschrieben, oder sie werden vermittelst einer Nachhülfe gearbeitet, die über das erlaubte Maß hinausgeht, oder aber, sie werden einfach von Mitschülern abgeschrieben. Wer mitten im Schulleben steht, weiß, was in diesem Fache geleistet wird, und daß diejenigen Schüler, welche die schlechtesten Extemporalien liefern, sich in fehlerfreien Bearbeitungen der zu Hause angefertigten Exerzitien, ob lateinische oder französische, glänzend hervorthun, darüber wundert sich kein Schulmann mehr. Wozu nun aber den Schüler mit einer Arbeit belasten, die weder einen Maßstab für dessen Leistungen abgibt noch auf den genannten Stufen das Gros der Klasse in dem Gelernten befestigt oder fördert? Wenn das Verlangen gestellt wird, daß Knaben, die kaum einen richtigen Begriff von der Einrichtung eines Wörterbuches haben, mit Hülfe eines solchen Lesestücks präparieren sollen, wie kann man sich dann wundern, wenn, um doch etwas fertig zu bringen, die so streng verpönte Übersetzung zur Hülfe genommen wird? Der Knabe begeht, um seinen Lehrer zufrieden zu stellen, oder um Vorwürfen und Strafen zu entgehen, eine unmoralische Handlung, die „zwar nicht verzeihlich, aber doch begreiflich" ist.

Wenn wir dem Verf. nun auch nicht in allen seinen Auslassungen beipflichten, wenn wir namentlich dem Anfertigen schriftlicher Arbeiten in den unteren Stufen nicht völlig jeden Wert abzusprechen, uns entschließen können, so soll uns dies doch keineswegs veranlassen, den häuslichen Aufgaben für die drei unteren Klassen das Wort zu reden. Man soll hier eben, wie in so manchen Dingen, das eine thun und das andere nicht lassen. Es ist dem fremdsprachlichen Unterrichte so viele Zeit in unsern Schulen eingeräumt, daß ganz gut zwei halbe Stunden



die Woche dazu verwendet werden können, die Exerzitien innerhalb der Klasse anfertigen zu lassen. Diese unter der Aufsicht des Lehrers angefertigten Aufgaben haben einen wirklichen Wert: in ihnen tritt die eigenste Thätigkeit des Schülers zu Tage.

Die freie Zeit soll der körperlichen Ausbildung und Kräftigung gewidmet sein; auf den Schulturnplätzen und Schulspielplätzen sollen die Schüler sich täglich zwei bis drei Stunden turnend und spielend herumtummeln können. Der Verf. wünscht, daß wir Spielplätze wie den von Rugby oder wenigstens annähernd ähnliche schaffen.

Die Überbürdungsfrage ist eine so brennende geworden, daß über sie bereits in verschiedenen Landtagskammern verhandelt worden ist. Sollte die berechtigte Furcht vor den schweren Folgen, die jede laue Behandlung dieser Frage nach sich ziehen muß, nicht einmal das Wagniß einer radikalen Kur, wie sie uns Dr. Behaghel vorschreibt, geraten erscheinen lassen?

Wir sind sicher, daß vorliegendes Schriftchen, trotz der praktischen Erfolge, die des Verf. Verfahren aufzuweisen hat, viele Widersacher finden wird unter Lehrern und — Eltern. Gibt es ja von jenen noch so viele, die ein Dasein als Lehrer ohne ein Aufgeben häuslicher Arbeiten sich garnicht denken können, und wie manche Eltern überläuft eine Gänsehaut, wenn sie ihre Rangen nicht durch Schulaufgaben an den Tisch gebannt sehen.

Daß aber das vorliegende Schriftchen nicht umsonst geschrieben sein wird, daß es mehr als einmal wird in die Debatten hineingezogen werden, welche über die Überbürdungsfrage jetzt in Fluß gekommen sind, daß es berufen sein wird aufklärend zu wirken, und daß vieles in demselben Angeregte in die lebendige Erscheinung treten wird, des sind wir ebenfalls sicher.

IV.

Die XXV. allgemeine deutsche Lehrerversammlung am 15., 16. und 17. Mai in Bremen.

„Leider von mir ist garnichts zu sagen;
auch zu dem kleinsten Epigramm, bedenkt,
geb' ich der Muse nicht Stoff."

Mit dem Wunsche, daß das Schillersche Wort auch an jenen Festtagen in Bremen zur Wahrheit werde, schloß Herr Bürgermeister Gildemeister seine Begrüßungsrede, mit welcher er im Namen der Regierung des bremischen Freistaats die XXV. allgemeine deutsche Lehrerversammlung herzlich willkommen hieß. — Gestehen wir es nur offen, der Appell an die Genügsamkeit der deutschen Lehrer war nach dem Empfang, den sie in Bremen fanden, nach dieser Seite hin kaum nötig, ob nach der andern Seite, daß dieselben mit der Ausbeute ihrer Verhandlungen zufrieden sein möchten, — das mag der Leser aus diesem kurzen Berichte ersehen.

Ja, Herr Bürgermeister Gildemeister hat vollständig recht: „die Lehrerschaft wünscht von der Staatsregierung im allgemeinen zweierlei: 1) daß sie derselben ein aufmerksames Interesse widme und 2) möglichst Freiheit lasse. Das Schul- und Erziehungswesen wurzelt, wie kaum etwas anderes in der persönlichen Thätigkeit des einzelnen, und die allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen sind von jeher vorzugsweise solchen Betrachtungen gewidmet gewesen, welche sich auf die natürliche Förderung der Pädagogik beziehen, und zwar wie dieselbe unabhängig von allem Zwang der Dinge sich gestaltet." Wohl der Lehrerschaft, wenn der Vertreter der Regierung es im Interesse des Staates findet, solchen aus freiem Antriebe entsprungenen Bestrebungen Erfolg zu wünschen, da der Staat ja seinerseits die Früchte davon zu gewärtigen hat; denn diese werden nur daraus erwachsen, wenn sie sich in voller Freiheit entwickeln können.

Auch Herrn Konsul H. H. Meier dürfen wir zustimmen, wenn er in seiner Begrüßungsrede namens der Bürger Bremens

den deutschen Lehrern zuruft: „Es gilt, neben der Aneignung von Kenntnissen vor allen Dingen die Schüler zu treuer Pflichterfüllung, also zu festen Charakteren zu erziehen.“ In diesem Punkte sind nach des Redners langjährigen Erfahrungen manche Nationen weit voraus, ebenso in dem, was das praktische Leben erfordert. Wo uns in dieser Hinsicht der Schuh drückt, das wissen die Leser der „Rheinischen Blätter“ zur Genüge.

Und wenn dann ein Diener der Kirche, Herr Pastor Portig, aus dem Geiste der liberalen Kirche Bremens heraus versichert, daß wir dort eine freie Kirche in einem freien Staate, aufgebaut auf dem Gemeindeprinzip finden, daß dort das Verhältnis zwischen Schule und Kirche das beste ist, daß dieselben sich als zwei Freundinnen betrachten, die in Harmonie mit einander arbeiten an der einen großen Schule der Erziehung des Menschengeschlechts als zwei gleichberechtigte notwendige Kulturmächte, deren Arbeit dem Wohle des Volkes gilt — wer hätte sich nach solchem Empfang nicht wohl und heimisch gefühlt.

Bewies doch schon die Zusammensetzung des Festkomités, daß die alte Hansestadt an der Weser es sich nicht nehmen lassen wollte, die XXV. allgemeine deutsche Lehrerversammlung würdig aufzunehmen, und als beim Festmahl im Kasino Herr H. Claussen, Präsident der bremischen Bürgerschaft, der deutschen Schule ein Hoch brachte, da wollte der Jubel schier kein Ende nehmen. Wir sagen mit ihm: „Ja, die schulfreundliche Gesinnung wurzelt tief im Herzen des ganzen deutschen Volkes. Es fühlt, wie sehr der Schulunterricht die unentbehrliche Grundlage der Kultur ist und hat sich für ihn größere Opfer auferlegt, wie irgend ein anderes Volk. Mit Vertrauen aber darf dasselbe auf die deutsche Lehrerschaft blicken — das hat auch der Verlauf der Versammlung aufs neue bewiesen — denn die Lehrer sind allerorten bestrebt, für die Vervollkommnung der Schule zu arbeiten. Dem Idealismus verdankt das deutsche Volk, was es ist, und das beste, was es hat. Der deutsche Lehrerstand ist der Hüter dieser nationalen geistigen Schätze, er

wird sie, wie bisher, so auch in Zukunft bewahren und der deutschen Schule im Wechsel der Zeiten die Kraft erhalten, die sprudelnde, frische Quelle der Erkenntnis der deutschen Jugend zu sein."

Was wir in Bremen vermißten?

In erster Linie den langjährigen Präsidenten der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung. Ein neidisches Geschick hat es Th. Hoffmann nicht vergönnt, am ersten Jubelfeste derselben teil zu nehmen; aber wir sind sicher, daß die ganze Versammlung einstimmte in den herzlichen Wunsch, der ihm vom Festkomité gewidmet wurde: „daß es ihm noch lange vergönnt sein möge, die Ruhe des Alters zu genießen, sich der Frucht zu freuen, welche ein langes, angestrengtes Arbeiten im Dienst der Wahrheit, der Freiheit und des Rechtes ihm gereift hat, und dem wilden Lauf der Welt wie von dem Ufer ruhig zuzusehen."

Wir vermißten ferner mit Mörle: „viele von denen, die den Baum gepflanzt und gepflegt haben, nun aber heimgegangen sind" und wurden darum um so tiefer berührt von der ernsten, würdigen Feier am Morgen des 3. Versammlungstages an den Gräbern Lübens und Gräfes. „Die deutschen Lehrer, die nach Bremen gekommen sind, halten ihre Vorkämpfer im Gedächtnis; sie erachten es für eine heilige Pflicht, einen Kranz auf ihre Gräber zu legen und scheiden von denselben mit dem Versprechen, treu zu der guten Sache der deutschen Schule zu halten." Wem der Anwesenden hätte Halben mit diesen Worten nicht aus dem tiefsten Herzen gesprochen!

Wir vermißten endlich eine größere Zahl unserer preußischen Kollegen. War ihnen auch der Besuch der Versammlung nicht geradezu verboten, eine Nichtgewährung des Urlaubs für die volle Pfingstwoche kommt für die große Mehrzahl einem Verbot nahezu gleich. Daß die Mitteldeutschen nicht zahlreicher vertreten waren, hat uns wunder nehmen müssen, über die Anwesenheit verschiedener süddeutschen Kollegen haben wir uns gefreut; sandte doch auch Karlsruhe durch Herrn Schulrat Prof. Specht der Versammlung herzliche Grüße.



Die erste Hauptversammlung am Dienstag brachte als ersten Vortrag: „Was haben wir Lehrer uns in allen Zeitläuften zu bewahren? vom Herausgeber dieser Blätter. Gewiß hat es Dr. Wichard Lange große Selbstüberwindung gekostet, nach Bremen zu kommen und dort zu reden: der herbe Verlust, den er erlitten, hielt noch mit seiner ganzen Schwere alle Lebensgeister in Banden; wir hoffen jedoch, daß er heute den Freunden, die ihn zu diesem Schritte drängten, nicht mehr zürnen wird. Lange hat zunächst die Legende vom deutschen Schulmeister, der bei Königsgrätz den österreichischen und bei Metz und Sedan den französischen geschlagen haben soll, gründlich abgethan; andrerseits wurde von ihm ernste Verwahrung eingelegt gegen die Beschuldigungen, welche die Schule für eine ganze Reihe von socialen Schäden unseres Volkslebens verantwortlich machen wollen. „Wir sollen uns bewahren: das Bewußtsein der Wichigkeit unseres Berufs und der hohen Bedeutung unserer Thätigkeit, die Liebe zu unserm Beruf und zur Jugend, die wissenschaftliche und pädagogische Strebsamkeit — aber fort mit dem Schulmeisterdünkel. Wir sollen Charaktere sein und fürs Leben erziehen; wir müssen uns den Glauben an den stetigen Fortschritt der Menschheit und die Liebe zum Vaterlande bewahren, desgleichen das Gefühl der Standesangehörigkeit.“ —

Seit 1872 hat Wichard Lange die allgem. deutsche Lehrerversammlung nicht mehr besucht. Der rauschende Beifall, den seine Worte in Bremen fortgesetzt fanden, die laute Zustimmung, die ihn mehrfach sogar am Weitersprechen hinderte, mögen ihm bewiesen haben, daß der „alte Veteran“ sich noch nicht in den Schmollwinkel zurückziehen darf, wenn er auch, wie das ja naturgemäß der Fall sein muß, es nicht allen recht machen kann.

Es folgte „die Überbürdungsfrage“ von Seminardirektor Dr. Credner-Bremen. Redner, seit Braunschweig in der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung wohl accreditiert, behandelte das in letzter Zeit fast stereotyp gewordene Thema mit einer Sicherheit und Gründlichkeit, welche klar erkennen ließen, daß er sich schon lange mit demselben beschäftigt hat. Wir er-

fuhren bei dieser Gelegenheit, daß das Scholarchat in Bremen für die unterste Elementarklasse als Maximum nur wöchentlich 22 Stunden erlaubt, daß es aber auch gestattet, bis auf 18 herunterzugehen, von welcher Erlaubnis schon verschiedene Schulen Gebrauch gemacht haben.

Uns interessierten von den Ausführungen des Redners besonders jene, in welchen er von der richtigen Wahl der Schule unter besonderer Berücksichtigung der Individualität des Kindes sprach. Daß dabei der „grundlegende Wert" des allein seligmachenden Latein nicht allzu glimpflich behandelt wurde, erscheint selbstverständlich. Sehr eindringlich wurde auch auf die große Anzahl von Fällen hingewiesen, in denen eine Überbürdung hervorgerufen wird, indem den Schülern die Grundlage des Wissens und Könnens fehlt, auf die notdürftige Überbrückung der Lücken durch Privatunterricht, um eine Versetzung in die höhere Klasse zu ermöglichen und auf die notwendige Folge, daß in dieser der Schüler erst recht zurückbleiben muß; ferner auf die oft verkehrte Hülfe bei Anfertigung der häuslichen Arbeiten, auf die mannigfachen Nebenbeschäftigungen, welche Kraft und Zeit der Schüler oft über Gebühr in Anspruch nehmen. Wir müssen dem Redner auch zustimmen, wenn er schließlich das Zugeständnis macht, daß auch die Schule und die Lehrer zuweilen ihre Schüler überbürden,

a. indem sie ihren Unterricht und das Maß ihrer Aufgaben abhängig machen von dem seinem Werte nach sehr fraglichen Grundsatze: Viel hilft viel. Hauptsächlich tritt an die höheren Schulen die Anforderung, endlich einmal zu beschränken.
b. indem sie Aufgaben stellen, die nicht hinlänglich vorbereitet sind oder ein übermäßig großes Zeitquantum in Anspruch nehmen.
c. indem sie außer den nötigen auch unnötige Aufgaben erteilen.
d. indem sie die Aufgaben und Arbeiten auch auf Zeiten ausdehnen, die eine weisere Pädagogik zu anderen Zwecken bestimmt hat.

Der fremdsprachliche Unterricht in den höheren Mädchenschulen und die gegenwärtig herrschende „Prüfungsmanie" kamen in der Debatte zur Sprache.

Einen wahrhaft herzerhebenden Eindruck machte auf uns und — täuschen wir uns nicht — auch auf die ganze Versammlung der 1. Vortrag der 2. Hauptversammlung, Mittwoch 11 Uhr: die Gesundheitslehre in der Volksschule von Dr. Scholz, Direktor des allgemeinen Krankenhauses in Bremen. Es waren das in der That goldne Worte, welche die weiteste Verbreitung verdienen. Wir verzichten darauf, einzelne Gedanken aus dem Vortrag herauszuheben — am liebsten würden wir denselben im Wortlaut geben — und beschränken uns auf die Thesen:

1. die Gesundheitslehre soll einen obligatorischen Lehrgegenstand der Volksschule bilden.
2. die Gesundheitslehre ist in der Volksschule als ein Teil der Naturkunde zu behandeln.
3. die einzelnen Teile der Gesundheitslehre, namentlich der Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers dürfen in der Volksschüle nur im engsten Anschluß an praktisch-hygienische Zwecke gelehrt werden.
4. Auch in den Seminarien soll die Gesundheitslehre einen obligatorischen Lehrgegenstand bilden. Doch muß der Unterricht hier ein systematisch-wissenschaftlicher sein.

Lang anhaltender Beifall ließ den Redner erkennen, wie gern die Lehrer Hand in Hand mit den Ärzten gehen wollen als treue Verbündete zu hygienischer Aufklärung des Volks!

Auf Anregung von Backhaus-Osnabrück erklärt sich Herr Dr. Scholz bereit, ein zweckmäßiges Lehrbuch für den Unterricht in der Gesundheitslehre in Angriff zu nehmen. Daß man schwerlich einen geeigneteren Mann zu dieser Arbeit finden dürfte, hat uns der Vortrag bewiesen, und machen wir schon heute auf das Werk aufmerksam.

Nach einer einstündigen Pause — um 2 Uhr nachmittags nahm Halben das Wort über das Thema: Die öffentliche Sorge für die verwahrloste Jugend. Es war keine

leichte Aufgabe für den Redner, nach der anstrengenden Vormittagsarbeit bei 21 ° R. die Versammlung zu fesseln. Daß es ihm gelang, bewies die Aufmerksamkeit derselben, der Beifall, der ihm am Schluß gezollt wurde und die Zustimmung, die er in der Debatte fand. Wir müssen uns versagen, auf den reichen Inhalt der Rede näher einzugehen; leider wurde durch dieselbe nur zu klar bewiesen, ein wie großer Prozentsatz der Kinder unseres Volkes dem Elend der Verwahrlosung anheimfällt und wie dieser Prozentsatz im Lauf der letzten Dezennien ein immer größerer geworden ist. Die Sorge für dieselben liegt nicht nur im Interesse der Schule, sondern sie berührt eigentlich die vitalsten Interessen des Staates. Es bleibt uns nachgerade nahezu unverständlich, wie man die Zahl der Strafgefangenen von Jahr zu Jahr immer rapider anwachsen sehen kann, so daß die Gefängnisse — und baute man sie auch so groß wie einst das Labyrinth — doch noch zu klein werden würden, ohne daß man sich derjenigen in der Jugend annimmt, die voraussichtlich das Kontingent jener vermehren müssen. Die Thesen des Redners verdienen jedenfalls große Beachtung!

Das Zeichnen in der Volksschule, so lautete das Thema des Herrn Prof. Dr. Hertzer-Berlin für den 3. Vortrag am 2. Versammlungstage. Gleichzeitig mit der XXV. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung tagte der Verein deutscher Zeichenlehrer in Bremen und mit besonderer Rücksicht auf diesen war die heutige Hauptversammlung erst um 11 Uhr angesetzt worden.

Herr Dr. Hertzer stellte folgende Thesen auf:

1. Das Liniennetz und das Punktzeichnen ist sowohl vom pädagogischen als vom hygienischen Standpunkte aus verwerflich.
2. Als Vorbereitung für den Zeichenunterricht ist ein spezieller Anschauungsunterricht zu empfehlen.
3. Der Gebrauch von technischen Hilfsmitteln ist zu verwerfen.
4. Die Genauigkeit einer Handzeichnung ist nicht vom mathematischen Standpunkte aus zu beurteilen.



5. Das Zeichnen nach körperlichen Gebilden ist als höchste Stufe in der Volksschule zu lehren.
6. Der Unterricht muß unbedingt als Massenunterricht behandelt werden.

Die Methode, welche in der Gewerbeschule in Hamburg und neuerdings auch in der Schule für Lehrlinge in Berlin zur Anwendung kommt, geht bekanntlich von Gesichtspunkten aus, die den aufgestellten Thesen diametral entgegengesetzt sind. Wir hatten infolge dessen eine lebhafte Debatte erwartet. Sei es nun, daß die Versammlung zu ermüdet war (die Uhr zeigte 4¾ Uhr), oder sei es, daß ein Vertreter der andern Richtung nicht zugegen war, die Versammlung stimmte ohne Debatte obigen Thesen im allgemeinen zu.

„Über den heutigen Stand der deutschen Pädagogik sprach Dr. Dittes aus Wien als erster Redner in der 3. Hauptversammlung.

Gewiß war es für viele Mitglieder der Versammlung einer der interessantesten Momente im Verlauf der Verhandlungen als der allbekannte und jetzt so verkannte, der einst so gefeierte, und jüngst so verketzerte einstige Leiter des Pädagogiums in Wien die Rednerbühne betrat. Er hat seine Zuhörer nicht getäuscht. In einfacher Art und Weise, darum aber um so überzeugender, in ruhigen, schlichten Worten, darum aber nicht minder schneidig, charakterisiert Dittes als Grundzug der gegenwärtigen Pädagogik in Theorie und Praxis eine eigentümliche Unsicherheit. Neben der freien, wissenschaftlichen, autonomen (Diesterwegschen) Pädagogik macht sich eine knechtische und Afterpädagogik (Stiehl und Raumersche) in den letzten Jahren besonders an den Orten geltend, an welchen die orthodoxe Theologie zur Herrschaft gelangt ist. Der Staat d. i. die jeweilig die Regierungsgeschäfte besorgende Beamtenwelt — bevorzugt die letztere. Es führt dies zur Verschlechterung, zum Verfall der Schule.

Trotzdem in verschiedenen großen Staaten in Belgien, England, Nordamerika ein konfessioneller Zwang nicht herrscht, steht er wieder auf dem Programm der deutschen Schule.

Die Bevorzugung der Berufs- und Standesschule in Deutschland zeigt uns, wie weit wir noch hinter Österreich herhinken, das thatsächlich die allgemeine Volksschule besitzt.

Die Beschränkungen hinsichtlich der Art der Unterrichtserteilung, die Bevormundung der Lehrerschaft nachdem sie die vorgeschriebenen Prüfungen abgelegt, das Gebahren in gewissen Lehrerkreisen nach dem Regiertwerden ohne Grenzen werden gebührend gebrandmarkt. Die Pädagogik läßt sich nun einmal nicht verstaatlichen. Lostrennung vom deutschen Geiste, der Untergang unseres gesamten Kulturlebens wären die notwendigen Folgen solcher Zustände.

Dem Redner ist jedoch der Glaube an die Rückkehr des Besseren noch nicht untergegangen. Eine Nation, wie die deutsche wird sich wieder erheben, liegt doch die Zukunft nicht in der Knechtschaft, sondern in der Rückkehr zum Idealen und in der Freiheit. — Lang anhaltender Beifall und freudige Zurufe ließen erkennen, wie sehr Dittes im Sinne und Geist der versammelten Lehrerschaft gesprochen hatte.

Der Lehrer im Kampf gegen das Vorurteil, so lautete das Thema des 2. Vortrags am 3. Tage von Winter-Nürnberg. Da wir den Vortrag nur teilweise hörten, begnügen wir uns ein kurzes Referat aus der Weserzeitung hier beizufügen:

Der Vortragende will die Zeit der Jubelfeier nicht vorübergehen lassen, ohne in der gegenwärtigen Zeit Zeugnis von der Wahrheit abzulegen. Er erläutert zunächst den Begriff „Vorurteil". Vorurteil heißt eine Meinung, die man ohne Prüfung und ohne Gründe aufstellt und festhält. Der vorurteilsfreie Mann denkt, prüft, ehe er handelt; der vorurteilsvolle dagegen kann nur wähnen, meinen, glauben. Jedes Vorurteil ist also unrecht, ja unsittlich, weil es eine Verleugnung der besseren Erkenntnis ist. Es entspringt entweder aus Unverstand, wenn die Bedingungen zur geistigen Prüfung fehlen, oder aber aus Bosheit, wenn zwar das Rechte erkannt, aber aus Selbstsucht verleugnet wird. Zwar wurzelt des Menschen Natur stets im Boden des Egoismus; aber der Bessere hebt sich doch gleich

einem edlen Baum über den schmutzigen Grund empor, während der Schlechte als ekle Flechte oder widerlicher Pilz an diesem Boden bleibt.

Das Streben nach Veredlung des Menschengeschlechts heißt Fortschritt, Rückschritt bedeutet Verderbnis; daher ist jeder Mensch, besonders der Lehrer zum Streben nach Veredlung, zum Kampfe gegen das Vorurteil, wodurch der Fortschritt gehindert wird, berufen. Ja der Kampf gegen das aus mangelnder Erkenntnis entspringende Vorurteil ist des rechten Lehrers eigentliche Lebensaufgabe. Dieser führt die Volksschularbeit im Sinne des Prinzips „Natur- und Vernunftgemäßheit", und diesem Streben wird der echte Lehrer treu bleiben, mag man auch seine gewissenhafte Arbeit nicht anerkennen, mag man besonders in gegenwärtiger Zeit seinen gerechten Anspruch auf Achtung mit Dünkel und Schulmeisterstolz bezeichnen. Lassen Sie uns in der gerechten Selbstachtung unentwegt beharren, und möge man uns dereinst, oder nicht, als treue Kampfgenossen wieder rufen, wir werden auf dem Kampfplatze gegen Unvernunft und Vorurteil nicht fehlen.

Die klare Diktion und die Frische des Redners machten auf die Versammlung ersichtlich einen guten Eindruck.

Herr Dr. Brenning-Bremen als 3. Redner in der 3. Hauptversammlung, welcher über die lyrische Dichtung in der Schule sprach, „entwickelte in geistreicher Weise seine Gedanken über das Wesen der Lyrik und der Notwendigkeit der Bildung des Gefühls in dem einzelnen Menschen und damit in der Gemeinschaft des Ganzen, die man die Nation oder das Volk nennt." Die Versammlung war augenscheinlich ermattet: sie stimmte auf Vorschlag des Vorsitzenden den Thesen desselben im allgemeinen zu.

Was sonst in Bremen geboten wurde? Es ist für den einzelnen nicht möglich, sich über alles ein engeres Urteil zu verschaffen, besonders wenn Familienbeziehungen einen Teil der Zeit in Anspruch nehmen.

Von hervorragendem Interesse in der sehr reichhaltigen Lehrmittel-Ausstellung war für viele Anwesende die Ausstellung der Lehrmittel sämtlicher Unterrichtsgegenstände einer Volksschule, und zwar solcher Lehrmittel, wie sie behördlicherseits für eine derartige Schule vorgeschrieben sind. Wir konnten es uns nicht versagen, auch um den Lehrplan zu bitten, nach welchem diese Lehrmittel benutzt werden. — Bis dato hat es uns unmöglich geschienen, für die Volksschulen einen so vollständigen Lehrapparat zu erhalten und zu gebrauchen. Jedenfalls haben sich die Bremer Kollegen ein ideales Ziel gesetzt; denn nach ihrem Vorschlag sind die Lehrmittel ausgewählt und in die Gruppen notwendig und wünschenswert verteilt worden.

Das sehr vielseitige Programm bot noch gar mancherlei: zunächst eine Reihe von Sektionsversammlungen, über deren Thätigkeit am Schluß der dritten Hauptversammlung von eigens dazu ernannten Referenten schriftl. Bericht erstattet wurde — Ausstellung des Vereins deutscher Zeichenlehrer — Ausstellung von Zeichnungen und Gegenständen zur häuslichen Beschäftigung der Schüler in der Weihnachtszeit — Zeichenausstellung der Realschule in der Altstadt — Aufführung der Hermannsschlacht von Kleist im Stadttheater abseiten der Meininger — Turnerische Vorführungen einer Abteilung von Volksschülern und einer Abteilung der Waisenmädchen — Orgelkonzert in der Domkirche — Übung der Feuerwehr — Frühlingsfest im Bürgerpark — Promenadenkonzert in der Börse — Fahrt nach Blumenthal an der Weser — Fahrt nach Helgoland — Abschieds-Kommers im Ratsweinkeller. — Bremen bot also auch wohl dem anspruchsvollsten Gemüt Belehrung, Anregung, Erheiterung, Erhebung in Hülle und Fülle.

Dem Dank aber, den der Vorsitzende den lieben Bremern, die die Heimat geschmückt, dem Senat, der Bürgerschaft, der Handelskammer und all den Lieben, den Einzelnen und den Vereinen, die so eifrig geholfen, das Fest so schön zu gestalten, fügen wir nur noch ein Wort hinzu: Dank auch unserm C. W. Debbe!

Hamburg, Juni 1883. Eduard Förster.

V.

Schiller in Hermann Grimms Goethebiographie.

Welchem Lehrer, der sich mit deutscher Litteratur beschäftigt, ist es nicht schon begegnet, daß er im Gespräch mit Gebildeten Goethe verteidigen mußte. Während Schiller von allen anerkannt wurde, erfuhr Goethe bald Tadel, bald Zurückweisung, und wenn auch in den letzten Jahrzehnten das geflügelte Wort „der große Heide" verstummt war, so nannte doch der eine ihn unsittlich, der andere den kalten Minister, der dritte antinational, und der vierte behauptete, er führe so leicht irre. Viel hat zu diesen schiefen Beurteilungen die Abstempelung beigetragen, die in der Schule schon mitgegeben und gelegentlich von den Tagesschriftstellern bis zum Überdruß wiederholt wird, und die doch, wenn auch ursprünglich auf Äußerungen beider großer Männer gegründet, so einseitig ist, der Satz nämlich, daß Goethe der Realist, Schiller der Idealist sei, eine einseitige Behauptung, wenn man damit viel mehr sagen will, als die Ausgangspunkte ihrer geistigen Arbeit in vielen einzelnen Fällen bezeichnen, da diese beiden Worte doch nimmermehr die Fülle ihres Wesens ausdrücken. War es nicht vielleicht auch etwas unbewußte Eitelkeit, wenn man sich für den idealen Schiller erklärte und damit sich selbst als einen über das Gemeine hinaus zum Höheren strebenden Geist hinstellte? So ging denn auch 1849 der 100-jährige Geburtstag Goethes still vorüber, und die verdrossene Abspannung nach dem erregten Revolutionsjahr hat es gewiß nicht allein verschuldet, daß kein Strom der Begeisterung damals die gebildete deutsche Welt durchrauschen wollte. Wie anders war es 1859 bei der großen Schillerfeier; das war nicht nur sogenannte rege Teilnahme, das war der Jubel einer Nation über ihre geistige Einheit, das war Rührung, Ergriffenheit, Dankbarkeit. Hoch stand die Lichtgestalt des Dichters vor aller Augen, und mit Genugthuung sah man ihn auf dem Postamente in Weimar von Rietschels Meisterhand neben seinen großen Freund gestellt. Man wiederholte so gern

damals den bekannten Ausspruch Goethes bei Eckermann: „Nun streitet sich das Publikum seit 20 Jahren wer größer sei, Schiller oder ich, und sie sollten sich freuen, daß überall ein paar Kerle da sind, worüber sie sich streiten können," und da man Schiller nicht den größten nennen wollte, nannte man ihn den Lieblingsdichter der deutschen Nation.

Seit jener Zeit hat sich allmählich und leise eine Wandlung vollzogen, der kleine Kreis der Goetheverehrer hat sich vergrößert und ist jetzt in der schriftstellernden Welt zur Herrschaft gelangt. Sein Leben, früher nur oberflächlich gekannt, wurde nach allen Richtungen hin durchforscht, und besonders die Herausgabe der Briefwechsel, die er mit den verschiedenartigsten Personen geführt, verbreitete Licht, gab ungeahnte Aufschlüsse und wies überraschende Verknüpfungen nach, so daß endlich der Satz ausgesprochen wurde, Goethes Werke sind nur Illustrationen zu seinem Leben. Der Engländer Lewes hat das Verdienst, das Interesse für Goethes Leben in weitere Kreise getragen zu haben; es war die erste lesbare Biographie, ohne Notizenballast, fast spannend wie ein Roman, deren Wert für das große Publikum durch einzelne Ungenauigkeiten und Schwächen, zu denen vor allem die ungenügende Beurteilung der Werke gehört, nicht gemindert wird. Er wußte liebevoll den Charakter des Dichters in helles Licht zu setzen, seine Großherzigkeit, Wohlthätigkeit, Sorge für das weimarische Land, und man freute sich bei der Lektüre über die Wärme, mit der ein Fremder unsern Dichter studierte und verehrte. So wurden denn auch seine Werke eingehender betrachtet und verstanden, denn sie sind zum großen Teil nur voll zu verstehen im Zusammenhang mit seinem Leben; dann erhält aber auch jeder einzelne Spruch seine volle Beleuchtung. Ein Kommentar des Faust folgte auf den andern, der 2. Teil, sonst nicht einmal gelesen, wurde auf die Bühne geführt, manche Gedichte in ihrem Wert erkannt.

Dazu kam der Aufschwung der Naturwissenschaften, der die Aufmerksamkeit auf diese bisher fast unbeachtete Seite von Goethes Wirken lenkte. Anatomen, Botaniker, Geologen erkannten ihn als Bahnbrecher auf ihrem Gebiete, oder mindestens als



einen, der richtig geahnt, was andere nach Jahrzehnten fanden, selbst der Darwinismus fand in ihm eine Stütze, nur in der Optik ist der Widerspruch nicht ganz verstummt.

Nun erschienen auch umfassendere Biographieen, von denen ich als Repräsentanten verschiedener Auffassungen die hervorragenden von Schäfer, Düntzer und Grimm nenne. Schäfer sucht in der Weise wie Hoffmeister und Viehoff schon früher Schillers Leben darstellten, den chronologischen Faden möglichst festhaltend, Schicksale und Begegnisse vollständig zu erzählen und am passenden Orte die Werke, wenn auch nur kurz, zu charakterisieren. — Düntzer ist rein chronologisch, zählt am Kalender auf, was Goethe in jeder Woche gethan, wen er gesehen, wer ihm geschrieben, ein Werk also nur zum Nachschlagen, aber dabei leider ohne Register.

Grimms Werk ist aus Vorlesungen, die er an der Berliner Universität gehalten, entstanden; er setzt wie ein pragmatischer Historiker die Thatsachen als bekannt voraus, stellt sich auf einen hohen Standpunkt (er sagt unverblümt, nach 1870 müsse Goethe ganz anders beurteilt werden als vorher), nimmt alles Material als gefügiges Hülfsmittel zusammen und gestaltet eine Reihe von künstlerisch ausgearbeiteten Kapiteln nach Hauptwerken oder Epochen. Was Grimm sagt, zeugt von feinem Geschmack, der allerdings zuweilen in Feinschmeckerei übergeht; er stellt Goethe als den Heros des Jahrhunderts hin, neben dem aber auch alles verschwindet. Die rücksichtslose Verfolgung dieses Ziels führt Grimm bis zur Ungerechtigkeit, vor allem gegen Schiller, der hier in einer Weise herabgedrückt und förmlich unwürdig behandelt wird, wie es wohl noch nicht geschehen ist. Das weiß Grimm aber so geschickt einzuleiten und durchzuführen, daß der Leser leise Schritt für Schritt mit fortgezogen wird und widerwillig sich gefangen gibt, wenn er entweder in jugendlichem Enthusiasmus für Goethe schwärmt, ohne Schiller gründlich kennen gelernt zu haben, oder wenn er in späterem Alter vergessen hat, was er durch Schiller geworden, und ihn seltener in die Hand nimmt, weil naturgemäß dem reiferen Menschen das Goethestudium ein breiteres Feld bietet. Kennt man aber

ein wenig Grimms Weise zu fechten oder einen neuen Satz, der ihm gekommen ist, mit allen Waffen durchzuführen, wie er dies auf dem Gebiete der Kunstgeschichte mehrfach gethan, so durchschaut man auch hier den luftigen Bau seiner Beweisführung und ruft aus: Schade um das Buch, das so viel des Wahren und Interessanten enthält! Diese Einseitigkeiten werden dazu beitragen, daß es nach wenigen Jahren ebenso über die Achsel angesehen wird, wie jetzt Julian Schmidts Litteraturgeschichte, die in den fünfziger Jahren das Publikum durch neue absprechende Urteile, süffisante Haltung und ungenierte Schreibweise verblüffte.* Ich will hier gleich einschalten, daß ich Grimm seine Bedeutung als Schriftsteller und Forscher durchaus nicht absprechen will, wie bekanntlich manche Kunsthistoriker thun; er kümmert sich nicht um Autoritäten und sucht auf den Grund der Dinge zu gehen, er hat manches Richtige getroffen und zu anderem Anregung gegeben, und auch sein Buch über Goethe hat große Vorzüge. Die originelle und dabei doch stets klare Schreibart fesselt unwillkürlich. Über die Entstehung einzelner Werke oder ihre Beziehung zu Personen und Zeiterscheinungen bringt Grimm manches Neue, geistreiche Aperçüs überraschen den Leser und regen an, selbst wo sie den Widerspruch wecken; auch das Bestätigen alter feststehender Urteile geschieht oft in einem neuen glänzenden Gewande, sei es durch ein treffendes Bild oder einen kernigen Ausdruck; man lese z. B. das über die lyrischen Gedichte, über den Faust Gesagte. Auch sonst finden sich noch schöne allgemeine Sätze, wie jener über das Reisen nach Italien.

„Goethes italienische Reise zeigt, daß ohne ein gewisses Quantum fester Arbeit, an der man immer wieder inne wird, daß neben den ungeheuren Werken, die uns umgeben, die eigne Thätigkeit denn doch die Hauptsache bleiben müsse, ohne eine gewisse Ruhe und Gelassenheit beim ersten Angriff der Erscheinungen und ohne den Umgang mit gleichgesinnten Freunden eine solche Reise zu Gewinn höherer Resultate nicht zu denken sei."

* J. Schmidt, jetzt milder geworden, zollt dem Grimmschen Werke unbedingte Anerkennung, obgleich vieles darin seinen eignen früheren Urteilen direkt widerspricht.

Doch fehlt es auch nicht an Grimmschen Überschwenglichkeiten:

„Wer griechische Kunst kennen lernen will, geht nach Griechenland selber, wo in Olympia jetzt Werke zu Tage gefördert werden, die mehr über die künstlerische Macht der Griechen verraten als alle Museen Italiens imstande sind."

Hier zeigt sich recht kraß der Hang, etwas Neues, noch nicht Dagewesenes zu bringen, wenn auch der alte ererbte Besitz darüber mit verächtlichem Fußtritt zurückgeschleudert werden sollte. Man wandere durch die Aufstellung der olympischen Funde in den Ruinen des Camposanto in Berlin, wo doch nur die beiden Statuen des Hermes und der Nike einen reinen Kunstgenuß bieten, ohne daß wir erst Kunst- und Kulturgeschichte zur Voraussetzung zu nehmen brauchen, und dagegen ein Gang durch die Gestaltenfülle des Vatikans und Kapitols! Wenn uns eins vom Beginn hätte fehlen sollen, ist überhaupt nur eine Wahl denkbar? Wie ist es auch nur möglich, den ganzen fast unübersehbaren Schatz der Antike, der seit den Zeiten der Renaissance gehoben und in den Museen Italiens geborgen ist, auf die eine Wagschale zu legen und von den kümmerlichen, wenn gleich schätzbaren Trümmern Olympias auf der andern in die Höhe schnellen zu lassen! In der Freude über das Neuentdeckte wird das gering geachtet, was doch allein uns befähigte, eben jenes Neuerschaute zu schätzen und zu genießen.

So geht es Grimm mit Schiller. Seine Seele ist so voll von Goethe, daß kein andrer Dichter daneben Raum hat, sie werden zu Kulissen der glanzvollen Scene, auf der der Heros erscheint. Nicht damit darf man rechten, daß Gellert recht schlecht behandelt, Wieland mit ironischen Wendungen bedacht, Klopstock etwas hinaufgerückt wird im Vergleich mit seinem augenblicklichen Tageskurs in den Litteraturgeschichten, und Lessing auffallend ignoriert wird; bei allen diesen Dichtern können persönliche Neigungen und Erfahrungen das Urteil etwas erwärmen oder abkühlen. Aber mit Schiller ist in einer Biographie Goethes nicht so leicht umzuspringen, das fühlte Grimm wohl; dieses Götter- (oder nach ihm Götzen-?) Bild zu stürzen,

dazu bedarf es planmäßiger Anstalten. Es ist interessant zu verfolgen, wie geschickt Grimm hier zu Werke geht.

Er führt Schiller zuerst ein, als Goethe aus Italien zurückgekehrt ist, zur Zeit seines ersten, kürzeren Aufenthalts in Weimar. In der Kürze werden einige Notizen aus seinem Leben, wie es bis dahin verflossen, gegeben; aber gleich diese Skizze ist recht tendenziös* angelegt, das äußerlich Kümmerliche, Sorgenvolle, Gedrückte der Existenz des Dichters wird hervorgehoben, in wegwerfendem Tone wird gesagt: am besten wäre es, wir wüßten überhaupt nichts von Schillers Jugend. Dem Schicksal gegenüber ist Schiller bei Grimm bald der Bettler, der den Hut hinhält, bald der Vagabund, der auf den Schub gebracht wird; mit Vorliebe wird er „Litterat" genannt, der das Metier von Grund aus kennt, der eine Partei braucht; man lese die knappen fünf Seiten dieser Schilderung und staune, wie oft von Schulden, Arbeiten um leben zu können, die Rede ist. So kommt denn statt eines Bildes eine Karrikatur heraus, und bei den sparsamen hie und da eingemischten anerkennenden Worten hat man das Gefühl, wie bei des Antonius: Doch Brutus ist ein ehrenwerter Mann.

Nun werden sehr ausführlich die Bestrebungen Schillers und mancher Freunde geschildert, die beiden Dichter in nähere Beziehung zu bringen, was bekanntlich nicht gelang. Das gespannte Warten Schillers darauf, wie Goethe sich zu ihm stellen werde, weiß Grimm recht drastisch auszumalen, wobei die Briefe Schillers an Körner eine Auslegung erfahren, die uns einen kleinen Vorgeschmack davon gibt, wie Grimm das, was ihm paßt, bald zwischen den Zeilen zu lesen, bald durch einseitige Betonung heraus zu interpretieren weiß. Daß ein Zusammengehen Schillers mit Goethe, wie später in den zehn schönen Jahren, jetzt, 1788 und 89, noch nicht möglich war, ist schon

* Ein Beispiel: Körner und Genossen schrieben bekanntlich 1784 von Leipzig an Schiller, der in Mannheim, und bezeugten ihm ihre Verehrung. — Grimm sagt: „Wie wir ihn da zugreifen sehen! Wie durstig er den dargebotenen Trunk an die Lippen setzt!" — Schiller empfing den Brief im Juni und beantwortete ihn erst im Dezember.

oft klar gezeigt worden; wir wissen längst, daß es beiden Dichtern damals in ihren Verhältnissen in Weimar nicht behagte, daß Schiller noch die wichtige historisch-* philosophische Epoche durchleben mußte, daß er 1788 die doppelte Pein einer innern und äußern Krisis durchzumachen hatte, und daß wir uns daher über einzelne unmutige Äußerungen in seinen Briefen wahrlich nicht zu wundern brauchen. Schiller „saß", wie Grimm von ihm gern sagt, als schon berühmter Mann in Weimar, ohne es äußerlich in der Welt zu etwas gebracht zu haben, er war es vorläufig müde, fürs Theater zu dichten und strebte nach innerer Vertiefung, seine früheren Werke genügten ihm selbst nicht, er strebte nach dem Höchsten, es war die Stimmung, wie er sie später einmal, als trübe Tage des Unwohlseins ihm kein frisches Arbeiten an größern Werken erlaubten, im Rückblick auf frühere Zeiten in dem Gedicht „Sehnsucht" schildert: Ach, aus dieses Thales Gründen, die der kalte Nebel drückt, könnt ich doch den Ausgang finden; eine Stimmung, die doch immer wieder durch den Gedanken der Schlußworte niedergekämpft wurde: Du mußt glauben, du mußt wagen. — Grimm sagt freilich von oben herab: „Keins der Schillerschen Werke hat eine individuelle Lebensgeschichte, wie die Werke Goethes"; nach ihm sind es talentvolle Arbeiten, die Effekt machen, Beifall gewinnen sollten.

Schiller rezensiert damals, 1788, Goethes Egmont; Goethe erwähnt diese Rezension in einem Brief an den Herzog in zwei Sätzen, „daß der sittliche Teil des Stückes gar gut zergliedert sei, daß Rez., was den poetischen Teil betrifft, andern noch etwas zurückgelassen habe." — Daraus liest Grimm folgendes heraus: „Der von Ew. Durchlaucht zum Weimarischen Rate** ernannte und nun drei Häuser von mir sitzende politische Schriftsteller hat seine Dankbarkeit gegen Ew. Durchl. und mich damit

* Überall merkt man, wie hinterlistig schlau Grimm seine Ausdrücke wählt; so setzt er bei Schiller für historisch „politisch"; mit welchem Rechte? Vielleicht weil er seine geschichtlichen Werke nicht als Gelehrter für Gelehrte, sondern für das große Publikum schrieb? Doch auch für die Studenten zum wenigsten.

** Dies war übrigens vier Jahre vorher geschehen.

bewiesen, daß er über meinen Egmont abgeurteilt hat. Was die in Deutschland jetzt waltende politische Weisheit anlangt, so mag er Recht haben. Was die Poesie anlangt, so versteht er überhaupt nichts davon.“ —

Hier verdirbt Grimm sich selbst den Effekt, indem er Goethe kleinlich ärgerlich erscheinen läßt, außerdem aber macht er einen Taschenspielerstreich. Er will nämlich zu seiner kühnen Umschreibung einen Beweis bringen, und was bringt er? Die bekannte Stelle aus den Annalen vom Jahre 1794, von Goethe erst nach Jahrzehnten aus der Erinnerung niedergeschrieben, wo er seine Abneigung gegen Schillers Jugendwerke ausspricht und sagt: „ich vermied Schillern, der, sich in Weimar aufhaltend, in meiner Nachbarschaft wohnte. Die Erscheinung des Don Carlos* war nicht geeignet mich ihm näher zu führen, alle Versuche von Personen, die ihm und mir gleich nahe standen, lehnte ich ab, und so lebten wir eine Zeit lang neben einander fort.“ — Grimm umschreibt dies, „seine feste Absicht sei gewesen, das Zusammentreffen mit diesem Manne zu vermeiden.“ — Aber eben vorher hat er ja etwas ganz Anderes beweisen, nämlich die drastische Umschreibung jener Briefstelle rechtfertigen wollen.

Nun heißt es weiter: „Nur eins hält Schiller aufrecht: das Bewußtsein einer gewaltigen Leistungsfähigkeit. Es war ihm zuletzt fast gleichgültig geworden, in welcher Richtung er seine Feder laufen ließ: ob Historie oder Dichtung.“ —

Wir haben bisher gemeint, daß ihn noch etwas Anderes aufrecht erhielt, das S t r e b e n nach dem Höchsten, und daß es Schiller nicht in erster Linie auf den Erfolg ankam. Warum läßt er denn in dieser Zeit den Geisterseher fallen, den das Publikum verschlang, und auf dessen Fortsetzung alles gespannt war? Weil seinen stets sich mehr klärenden Kunstanschauungen

* Adolf Schöll hat in seinem Aufsatze über Tasso und Don Carlos schon nachgewiesen, wie grade der Don Carlos es gewesen, der Goethe zuerst zu Schiller hingezogen; es war das erste große Drama in Versen, das er nach der Übernahme der Weimarischen Bühnenleitung sorgfältig einstudiert 1791 mit seiner Gesellschaft in Erfurt auf die Scene brachte.

weder Stoff noch Form desselben mehr zusagten. Warum bleibt er trotz aller Ermunterungen seiner Freunde nach Vollendung des Don Carlos nicht auf dem dramatischen Felde? Warum entstehen von 1785 bis 95 kaum einige Gedichte, wenn doch die wenigen aus dieser Zeit, wie das Lied an die Freude, die Götter Griechenlands und die Künstler, so bedeutende Erscheinungen sind und gleich so allgemeines Aufsehen erregen? Sein Geist, der rastlos vorwärts strebte, wollte sich damals nicht ins Breite entfalten, sondern in die Tiefe steigen, um das Wesen wahrer Kunst zu ergründen, und dem opferte er seine knappen Jahre und die Aussicht Ruhm und Geld zu erwerben. — Aber das Naturwüchsige, Folgerichtige, das Grimm an seinem Helden so sorgfältig zu zeigen bemüht ist, soll bei Schiller nicht vorhanden sein, alles wird darauf angelegt, ihn als einen gewandten Litteraten zu schildern.

Die unmutigen Auslassungen Schillers über Goethe in den Briefen an Körner werden sämtlich abgedruckt, dann werden kurz die unbehaglichen wenig Bedeutendes schaffenden Jahre Goethes von 1788—1794 geschildert, und nun heißt es: „Schiller saß in Jena, hatte zu leben;“ Cotta erkannte Schiller als den Politiker, den er an die Spitze des von ihm geplanten großen Unternehmens der Augsburger Allgemeinen Zeitung stellen konnte, worauf Schiller wegen „Kränklichkeit“ nicht einging; nein, weil es ihm nicht gemäß war, und so hat er immer gehandelt; auch er hat in seiner Laufbahn Irrtümer begangen, aber auf ihn passen Goethes schöne Worte:

> Irrtum verläßt uns nie, doch zieht ein höher Bedürfnis
> Immer den strebenden Geist leise zur Wahrheit hinan.

und bei näherer Betrachtung stellt es sich vielleicht heraus, daß Goethe weit öfter falsche Wege gegangen ist und später eingelenkt hat als Schiller.

Im Herbst 1791 besucht Goethe, der von Dresden kommt, Schiller in Jena, und sie debattieren über Kantische Philosophie. Grimm setzt hinzu: „wie fatal aber Schillers Brief, worin an Körner darüber berichtet wird.“ — Der Leser kann hier alles mögliche Gehässige vermuten, und was findet er, wenn er sich

die Mühe nimmt, den Brief vom 1. Nov. 1790 aufzusuchen? Neben der bekannten Stelle über den Gegensatz der philosophischen Anschauungen beider, die mit den Worten schließt: „und das macht mir ihn zum großen Mann,“ eine Bemerkung über Goethes schwierige Stellung zu Christiane Vulpius, die wahrscheinlich das Echo der Anschauungen der Weimarischen Damenwelt, die auch Schillers Frau teilte, war.

Statt der politischen Zeitung soll Schiller also die Horen redigieren; Goethe soll gewonnen werden, Schiller behandelt ihn „staatsmännisch“ und „führt mit Feldherrntalent die Belagerung“; im Verkehr mit Goethe stand ihm, wörtlich! „Die unter einem Mantel von Gemütlichkeit unergründliche Schlauheit des Schwaben zu Gebote.“ Als Hauptbeweis dafür wird angeführt, wie er seine Schwiegermutter, die adelige Frau von Lengefeld herumzubringen gewußt, und in dieser Beziehung der Brief*, in dem er um seine Lotte anhält, ein Meisterstück genannt. Nun, Grimm ist wohl der erste, der in diesem Briefe ein feines diplomatisches Aktenstück gesehen hat, man kann ihn wieder und wieder lesen und nichts finden als die einfache grade Sprache des Herzens in guter Form; sollte Schiller dieses wichtige Schreiben vielleicht täppisch oder beleidigend abfassen, um Grimm zu gefallen? Der Moment, wo die wahre Liebe ihren Gegenstand zu erringen wünscht, steigert das geistige Leben in solchem Grade, daß wohl bei vielen Menschen der Brief, in dem sie den entscheidenden Schritt thaten, ihr bestes Geistesprodukt geworden und geblieben ist.

Nun kommt der berühmte Brief vom 23. Aug. 1794, in dem Schiller Goethes Entwicklungsgang darlegt, aber natürlich darf hier der Stachel nicht fehlen, der Brief ist in tadellosem „farblosem“** Deutsch geschrieben, und Schiller soll Goethe darin

* Abgedruckt z. B. in Schillers Biographie von seiner Schwägerin Caroline von Wolzogen.

** Schöll (Goethe und die Wendung der modernen Kultur) nennt die Sprache des Briefes „kristallklar“. S. 360. Man sieht, wie man fast dasselbe sagen und doch einen sehr verschiedenen Eindruck hervorbringen kann.

beweisen wollen, daß nur er allein ihn wahrhaft anerkennen könne. Zwei Seiten weiter heißt es: „Schiller wollte nichts weiter sein als Goethes Zuhörer. Nie hat er um eine Linie diese Grenzen überschritten, welche Ehrfurcht und Dankbarkeit und das Gefühl zu empfangen, während er nichts dagegen bieten könne, ihm Goethe gegenüber zogen." — Muß man nicht erstaunen über diese Phantasie? Die schöne neidlose Anerkennung wird im Grimmschen Hohlspiegel zu dem durchbohrenden Gefühl des eignen Nichts verzerrt. Zeigt uns der Briefwechsel beider nicht Schillers unumwundenes Aussprechen seiner Ideeen, ist uns dasselbe nicht durch Zeugen von seiner mündlichen Unterhaltung überliefert? Kritisiert er nicht offen, was ihm bei Goethe nicht den höchsten Aufgaben der Kunst gemäß erscheint? Hat endlich Goethe selbst nicht wiederholt ausgesprochen, was er Schiller verdankt?

Hier nur einige bezügliche Aussprüche Goethes, daß Schiller nicht nur der Empfangende war:

Sie haben mir eine zweite Jugend verschafft und mich wieder zum Dichter gemacht, was ich zu sein so gut wie aufgehört hatte. — Fahren Sie fort, mir in guten und bösen Stunden durch die Kraft Ihres Geistes beizustehen.*

Von vielen Steinen sendet dir
Der Freund ein Musterstück;
Ideeen gibst du bald dafür
Ihm tausendfach zurück.**

Alle acht Tage war er ein anderer und ein vollendeterer; jedesmal wenn ich ihn wiedersah, erschien er mir vorgeschritten in Belesenheit, Gelehrsamkeit und Urteil. Seine Briefe sind das schönste Andenken 2c.***

Freunde wie Schiller und ich — lebten sich in einander so sehr hinein, daß überhaupt bei einzelnen Gedanken gar nicht

* Briefe vom 6. Jan. 1798 u. 6. März 1799.
** An Schiller mit einer kleinen mineralogischen Sammlung.
*** Eckermann I. S. 137.

die Rede und Frage sein konnte, ob sie dem einen gehörten oder dem andern.*

Für mich war es ein neuer Frühling, in welchem alles froh neben einander keimte und aus aufgeschlossenen Samen und Zweigen hervorging.**

Grimm aber verdreht wieder: „Goethe verdankt Schiller das wiedererweckte Interesse an augenblicklicher litterarischer Wirkung auf das Publikum, er arbeitete wieder von Tage zu Tage.“ Vielleicht auch Hermann und Dorothea und die natürliche Tochter?

Die Teilnahme Goethes an Schillers Wallenstein wird bei Grimm zu einem Umgestaltenhelfen und Mitformen. „Schillers Stücke, sagt Grimm, entstehen zuweilen fast so, daß Schiller als Goethes Bevollmächtigter dichtet. Goethe kommandiert und Schiller führt die Anregungen aus.“ — Man weiß längst, wie original Schillers Dichtungen blieben, wie er stets nicht nur die Stoffe, sondern auch die Art der Ausführung selbst wählte, obgleich er es liebte, über sein Pläne vorher lebhaft zu sprechen, gern Einwürfe und Vorschläge anhörte; er schuf deshalb doch sein Eignes; und wie Goethe sich irrte, als er meinte, die natürliche Tochter werde auf der Bühne wirken, weil die Braut von Messina wenige Wochen vorher es gethan, wie er irrte, als er glaubte den Schillerschen Demetrius vollenden zu können, weil er viel mit Schiller darüber verhandelt, so irrte er sich später in seinen Gesprächen mit Eckermann, wenn er von seinen handelnden Figuren im Tell sprach. — Grimm sagt noch 1865 in seinem Essay: „Goethe in Italien“ von den beiden Dichtern: „Einer kann nicht arbeiten ohne den andern. Über ihre Werke beraten sie, wie über gemeinsame Thaten.“ — Auch dies ist Übertreibung, wenn auch keine so arge wie obige.

Goethe muß natürlich als der Edle dargestellt werden: „Er sucht den aus der neuen Gemeinschaft fließenden Ruhm so viel als möglich Schiller zuzuwenden.“ Schiller wird dagegen

* Eckerm. II. S. 29.
** Annalen 1794.

die Schuld an Herders Vereinsamung zugeschrieben, er zieht Goethe listig in den Xenienstreit hinein, er „hetzt ihm Cotta als zweiten Ermunterer zu dichterischer und kritischer Arbeit sanft auf den Leib.“ — Alle solche kleinen Pinselstriche müssen dienen bei dem unbefangenen, in dem Gegenstande nicht sicheren Leser die beabsichtigte Wirkung hervorzubringen.

Nachdem Grimm bisher aber nur geplänkelt hat, kommt er jetzt mit dem groben Geschütz.

„Was Schiller unter Dichten verstand, war für Goethe gar kein Dichten. Schillers poetisches Schaffen war Goethe etwas Fremdes. Schiller suchte sich seine Stoffe. Dann modellierte er so lange daran herum bis sie ihm bequem lagen. Dann machte er kaltblütig die Disposition. Dann wurde tagewerkweis, wie Maurer einen Pallast aufführen nach bestimmtem Plane, das Werk emporgebracht. Dann der Bau geputzt, ornamentiert und möbliert und endlich mit einem gewissen Neuigkeitsglanze dem Gebrauch des Publikums anheimgestellt.“

Das heißt doch ein Bild bis zur Absurdität abhetzen! Und sogar die Disposition, die kaltblütig gemacht wird, soll ein Vorwurf scheinen. Wie oft Goethe ein Schema entwirft, von denen er viele nie ausgeführt, ist bekannt; so spricht er vom Schema zum letzten Gesang von Hermann und Dorothea im Brief vom 11. Jan. 1797; ferner vom Schema zu Wahrheit und Dichtung, Eckm. I. S. 111, „den vierten Akt vom zweiten Teil des Faust werde ich im Schema niederschreiben“, Eckm. II. S. 178, u. s. w. — Der ironische „Neuigkeitsglanz“, der seltsamerweise bis jetzt noch nicht verblaßt ist, soll vielleicht (Grimm weiß ja so überraschend auszulegen) mit einem Ausspruch Goethes bei Eckermann III. S. 46 begründet werden, wo er davon spricht, daß die Schillerschen Stücke vor 20—30 Jahren in Weimar entstanden und dort auf dem Theater von Schiller selber einstudiert in ihrer ersten Glorie gegeben wurden; aber daß dies im einfachen Wortverstande gemeint ist, geht aus den beiden damit verbundenen Sätzen hervor: daß Shakespeare damals in seiner ersten Frische wirkte, und daß die Opern Mozarts jung waren.

Aber zurück zu dem Worte, daß Schiller für seinen Freund kein echter Dichter gewesen sein soll; wie Grimm das gemeint, folgt: „Dieses Mechanische war Schillers Kraft. Er war Dichter von Profession.“ — Man braucht sich nur zu erinnern, wie oft Goethe selbst ihn einen Dichter genannt. Z. B. Manzoni ist ein geborner Poet, so wie Schiller einer war. Schillers Wallenstein ist so groß, daß in seiner Art zum zweitenmal nicht etwas ähnliches vorhanden ist,* und bei der Anzeige der englischen Übersetzung des Wallenstein: Nun trat er mir auf einmal in der Sprache Shakespeares entgegen, und die große Analogie zweier vorzüglicher Dicht erseelen ging mir lebhaft auf.

Aber es soll bei Grimm noch besser kommen. Er citiert eine Stelle aus Eckermann I. S. 119, gibt aber die Veranlassung falsch an und deutet den Satz, wo Goethe von seiner Arbeit mit Schiller an den Horen und am Musenalmanach spricht: „wobei die Welt uns (d. h. also doch Goethe und Schiller) mißbrauchte“ — in der Weise, Goethe habe hier eigentlich sagen wollen: wobei Schiller mich mißbrauchte. — Man traut seinen Augen nicht über diese kühne Interpretation!

Im Auslegen seid frisch und munter;
Legt ihr's nicht aus, so legt was unter.

Diesen Goetheschen Scherz scheint Grimm sich zum Wahlspruch gemacht zu haben. Betrachten wir den Eckermannschen Satz doch etwas näher. Eckermann erzählt, ihm sei von England das Anerbieten gemacht, Mitarbeiter eines Journals zu werden und monatlich einen Bericht über neue Erscheinungen der deutschen Litteratur zu liefern. Goethe war dies unangenehm. „Sein freundliches Gesicht verzog sich verdrießlich,“ und nun warnt er Eckermann vor der Tagesschriftstellerei. Grimm ist hier wieder der erste, der aus diesen Sätzen eine Anklage gegen Schiller herausliest, indem er keck „man“ durch „Schiller“ und „uns“ durch „Goethe“ erklärt. Er hätte hier mit größerem Rechte noch weiter citieren können, denn an derselben Stelle sagt Goethe auch in seinem Unmut: „Was habe ich mit Schiller an

* Eckm. I. S. 261.



den Horen und Musenalmanachen nicht für Zeit verschwendet — und ich kann nicht ohne Verdruß an jene Unternehmungen zurückdenken.“ Dagegen spricht er (Eckm. III. 210) dankbar von der Anregung, die er durch Schiller empfangen: „Ich verdanke meine Balladen größtenteils Schiller, der mich dazu trieb, weil er immer etwas neues für seine Horen brauchte,“ und (Eckm. II. 133) „ich verdanke Schiller die Achilleïs und viele meiner Balladen.“

Ich möchte hier auf einen Satz Eckermanns in der Vorrede zu seinem Werke aufmerksam machen: „Ich vertraue auf die Einsicht des gebildeten Lesers, der sich durch etwas einzelnes nicht irren lassen, sondern das Ganze im Auge halten und alles gehörig zurechtlegen und vereinigen werde.“

Zum Schluß muß Grimm noch den Hauptstreich führen. Wir Deutsche waren bisher gewohnt die zehn Jahre der Freundschaft unsrer beiden Heroen als die Glanzzeit, die Krone ihres Wirkens zu erblicken, wir waren stolz darauf, daß unsre Nation dies in der Geschichte keines andern Volkes gesehene schöne Schauspiel bot. Dies kann Grimm nicht zugeben und sagt ziemlich deutlich, daß diese Zeit für Goethe nur eine Störung seiner ruhigen organischen Thätigkeit und Entwicklung gewesen sei, und so fährt er denn fort: „Goethe wollte sagen, hätte ich mich stille auf dem einsamen Wege gehalten, der meiner Natur gemäß war; so wäre ich weiter gekommen als auf all meinen großen Expeditionen mit Schiller.“ — Es folgt noch ein konfuses Bild: „Goethe sah auf diese „Zehn Jahre“ zurück wie ein Reisender der sich lange in aufreibender Mühseligkeit (ohne Nutzen für sich und die Welt?) in einem fremden Erdteile (Schillers Umgang?) umhertrieb, erschöpft und mit unendlichen Erfahrungen bereichert zurückkehrt, und zu Hause angelangt alles in ganz anderer Weise fast mühelos und durch eigne Schwerkraft fortgeschritten findet.“ — Und dann wird ruhig das Siegel aufgedrückt: „Wir dürfen soweit urteilen.“

Und doch ist Grimm früher gerechter gewesen; in seinem Leben Raphaels* sagt er:

* Ausgabe von 1872 S. 3[illegible]3.

„Der Streit, ob Michelangelo größer sei als Raphael, ist ein gegebener, wie der über Schiller und Goethes höhere Meisterschaft. Die Nationen teilen sich nicht bloß in Männer und Frauen, in Junge und Alte, in Ackerbauer, Kaufleute und Soldaten, sondern auch, wenn wir die geistige Natur der Menschen betrachten, in gewisse fest unterschiedene Strömungen. Es wird im deutschen Volke immer eine Partei geben, welche ihrer geistigen Anlage nach Schiller, eine andere, welche Goethe als den betrachten, der ihre Gedanken am schönsten in Worte fasse. Geraten diese über den relativen Wert ihrer beiden Führer aneinander, so kann es sich zur Bestimmung eines Resultates nur darum handeln, festzustellen, welche Partei zufällig die Majorität habe. Dasselbe Verhältnis waltet ob, wo über Raphael und Michelangelo gestritten wird. Ein solcher Streit kann nicht ausgefochten werden. Meistens versteht man sich nicht, und es scheint, als wolle man sich nicht verstehn. — Ich spreche hier aus, daß, obgleich ich mich nun lange und aufs genaueste mit der Denkweise des Michelangelo vertraut zu machen gesucht habe, meine Bewunderung für diesen durchaus nicht größer als die für Raphael ist. — Raphael und Michelangelo sehe ich neben einander hergehn, ohne daß der eine je den andern verdunkelte oder beeinträchtigte. Wenn ich vergleichend zu ergründen suche, in wieweit zu bestimmter Zeit Michelangelo Einfluß gehabt haben könne auf Raphael, so knüpfen sich keine Folgerungen daran." —

Ich lasse die Stelle so vollständig folgen, weil auch die letzten Sätze mit größerem Rechte auf das Verhältnis zwischen Goethe und Schiller anzuwenden sind als Grimms von mir beleuchtete Darstellung.

So hat sich seine Ansicht über Schiller in wenigen Jahren geändert. Wie das gekommen? Je nun, der Biograph verliebt sich immer etwas in seinen Helden und sucht andere etwas herabzusetzen um ihn zu heben. Der Biograph Bachs wird leicht gegen Händel ungerecht, und umgekehrt. Julius Meyer sagt in seinem Buch über Correggio ungefähr: Raphael starb, als er alles gegeben hatte, Correggio aber hätte der Welt bei

längerem Leben noch viele Werke ersten Ranges geschenkt. — Grimm hat sich allerdings so rasch geändert, daß er Schiller kalten Blutes mit Advokatenkünsten aufs schnödeste mißhandeln kann. Geschickte Gruppierung einzelner Thatsachen und Aussprüche, tendenziöse Auslassung des Wichtigen und Hervorheben des Nebensächlichen, bodenlose Auslegungen, direkte Verdrehung des einfachen Wortverstandes, dann kühn absprechende Behauptungen und die richtige Färbung des Ganzen durch den gewandten Stil, das sind, wie ich gezeigt zu haben glaube, seine rücksichtslos angewandten Mittel.

Hinweg also mit diesem Zerrbilde und den Blick auf unsern Dichter selbst gerichtet, schauen wir ihn so, wie sein großer Freund ihn sah, und wir werden ihn auch hinfort lieben und verehren, wie wir mit Recht bisher gethan: Wenn Goethe auf Schiller zu reden kommt, so fühlt man, sollte ich meinen, aus seinen Worten stets die Rührung heraus, die Liebe und Verehrung in ihm erregten. Er mag den Plan fassen, Schillers Gartenhäuschen in Jena zu einem kleinen Nationalheiligtum zu gestalten, er mag seiner nach allen andern, die ihn bei seinen optischen Versuchen unterstützt, in der Vorrede zu seiner Farbenlehre gedenken, oder er mag in den herrlichen begeisterten Worten des Epilogs zur Glocke über ihn reden, immer hat man das Gefühl, hier hatte Goethe den größten Schatz seines Lebens gefunden, den einzigen Menschen, dem er alles sagen konnte, der ihn ganz verstand, der mit ihm kämpfte im Dienste des Wahren und Schönen, durch ihn gehoben, ohne sein Diener zu sein, schaffend, was ihm selbst versagt war, ein vollkommen Ebenbürtiger in der Welt des Geistes.

Robert Meißner.

VI.

Fortschritt oder Rückschritt.

Im sächsischen Landtage regte vor kurzem der Abgeordnete Starke bei der Beratung des Etats der höheren Lehranstalten die auch anderwärts auf der Tagesordnung stehende Frage der Überbürdung der Schüler mit Lehrstoff an. Hierbei sprach der Kultusminister Herr v. Gerber u. a. folgende Wahrnehmungen und Ansichten aus. (Entnommen aus dem Aufsatz: Pädagogik von Direktor Dr. Kunze in der von R. Fleischer herausgegebenen „Zeitschrift für die gebildete Welt" 1883. Heft 3.)

„In früherer Zeit habe man nicht angenommen, daß ein junger Mann, der von der Universität gehe, durchaus fertig sei; man habe das Vertrauen gehabt, daß, wenn er auf der Universität sich eine tüchtige wissenschaftliche Vorbildung erworben habe, sein späteres Leben nun dazu dienen werde, ihn fortzubilden und erst sicher und fest zu machen. In dieser Beziehung sei ein Umschwung der Ansichten eingetreten. Man habe die Meinung, daß man vom Lernen aus dem Leben nichts erwarten, daß vielmehr die Schule schon alles bringen solle. Die Schule solle alles antizipieren; was der Mensch irgend einmal wissen, was er irgend einmal lernen müsse, solle er schon in der Universität lernen. — Auch auf den Gymnasien habe man sich vielfach der falschen Vorstellung hingegeben, als solle das Ziel derselben sein, eine ganz fertige allgemeine Bildung zu geben. Man trübe das Charakterbild eines Gymnasiums, wenn man ihm schon die Aufgaben des späteren Lebens beilege."

Man muß dem Kultusminister Herrn v. Gerber Dank dafür wissen, daß er öffentlich ausgesprochen hat, was mit ihm auch viele andere beobachtet und erfahren haben. Goethe sagt einmal: „Man muß nicht müde werden, das Wahre mit Worten zu wiederholen; denn der Irrtum wiederholt sich immer mit der That." Und er hat Recht; darum muß die alte, fast mir ein Gemeinplatz erscheinende Wahrheit, daß kein Menschenkind unter

der Sonne mit seiner Bildung je fertig werden kann, immer wieder ausgesprochen werden. Darum ist auch der Hinweis auf Pestalozzis und Diesterwegs pädagogische Grundsätze nicht nur nicht überflüssig, sondern im Gegenteil recht notwendig. Es ist jedem Einsichtigen bekannt, daß diese Männer nicht zu den Fertigen gehörten. Nicht in dem positiven Wissen, ja nicht einmal in der methodischen Gestaltung desselben liegt ihr Hauptverdienst, sondern in der anregenden Kraft, die von ihnen ausging und auf ihre Schüler überging. Kraftentwickelung, Entwickelung der Selbstthätigkeit. das war die Parole. Damit war dem frischen, fröhlichen Streben nach Weiterentwickelung, der Bildung von innen heraus, ein Sporn gegeben, und der Gedanke des Fertigseins war von vornherein ausgeschlossen. Solches Streben verwirklichte das schöne Wort Lessings: „Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgend ein Mensch ist oder zu sein vermeint, sondern die aufrichtige Mühe, die er aufgewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Wert des Menschen. Denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit, erweitern sich seine Kräfte, worin allein seine immer wachsende Vollkommenheit besteht. Der Besitz macht ruhig, träge, stolz.“

Die Schule, welche eine „ganz fertige allgemeine Bildung“ geben will, verfehlt ihr Ziel. Sie will die sogenannte Halbbildung beseitigen, und befördert gerade, was sie verhindern will. Sie vergißt, daß unser Wissen nur Stückwerk ist und daß dem Bildungsideale nur derjenige näher und näher kommt, welcher seiner Lücken sich bewußt bleibt und darum unausgesetzt weiter strebt. Eine Halbbildung gibt es überhaupt nicht. Neben der wirklichen Bildung, welche auf die harmonische Vervollkommnung des ganzen Menschen gerichtet ist, läßt sich nur von Scheinbildung, oberflächlicher Bildung, Verbildung u. s. w. reden. Die wirkliche Bildung, deren Stoff unendlich ist, findet erst in der Unzulänglichkeit der menschlichen Natur ihre Grenze; die vermeintliche Bildung, der es nur auf ein glücklich bestandenes Examen, auf den Freiwilligenschein, auf Versorgung durch ein Amt ankommt, verläuft in kürzeren Strecken. „Die Toten reiten

schnell.“ Welches Bildungsziel die Schule im Auge haben soll, kann demnach nicht zweifelhaft sein. Nur in der Entwickelung liegt der Fortschritt; die „fertige Bildung“, ein an sich hohler Begriff, kann nur zum Rückschritt führen.

Dazu kommen folgende Erwägungen. Wenn man darauf ausgeht, den Schüler mit einer „fertigen Bildung“ auszurüsten, so überschätzt man die Leistungsfähigkeit der Schule und unterschätzt den bildenden Einfluß des Lebens. An den ersten dieser Punkte braucht nur erinnert zu werden; bei dem zweiten muß dem etwaigen Einwande begegnet werden, daß die fertige Bildung gerade in eminentem Sinne in das wirkliche Leben hineinsteure. Weit gefehlt. Der Satz: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben“ wird zwar immer seine Gültigkeit behalten; aber es würde eine vollständig verkehrte Meinung sein, „daß man vom Lernen aus dem Leben nichts erwarten, daß vielmehr die Schule schon alles bringen solle.“ Welcher Mensch lernt denn auf der Schulbank, geschweige in der Schule des Lebens aus? Und ein Rezept für alle im Leben vorkommenden Fälle hat doch irgend eine Schule ebensowenig, wie die ärztliche Kunst ein Universalpflaster. Kein vernünftiger Mensch wird das bestreiten. Schreiten wir also fort, oder gehen wir rückwärts?

Die Wahnvorstellung, als könne man eine fertige Bildung mitteilen, entkleidet aber die Schule nicht nur ihres idealen Charakters, sondern sie hat auch verschiedene unmittelbare Nachteile im Gefolge. In der knappen Zeit, welche auf das vorschriftsmäßige Lernen entfällt, muß in das arme Hirn der Schüler zu viel Weisheit und Gelehrsamkeit hineingepackt werden. Die Überbürdung führt zu bloß handwerksmäßigem Arbeiten. Sie macht lernmüde und alt vor der Zeit. Die geistigen Schwingen erlahmen. Individuelle gute Anlagen verkümmern. Andrerseits gewöhnt sich der Schüler, welcher sich in die Vorstellung des Fertigseins hineinlebt, an vornehmes Absprechen, er wird blasiert oder ein fertiger Geld- oder Genußmensch.

Das Fahrwasser, in welches nach den Äußerungen des Kultusministers Herrn v. Gerber Schule und Universität hin-

eingelenkt haben, ist also gefährlich genug. Sollte in dem berühmten Worte Stahls: „Die Wissenschaft muß umkehren" nicht doch eine Wahrheit liegen? Freilich in anderem Sinne als ursprünglich gemeint war.

Dressur oder Entwickelung? Rückschritt oder Fortschritt? Und zum Schluß noch die eine Frage: Hemmt oder fördert das moderne Berechtigungswesen der Schulen den Fortschritt?

H. F. Langer.

VII.

Rezensionen.

1) G. van Muyden. Petit Vocabulaire français, donnant la prononciation exacte de chaque mot d'après le système phonétique de la méthode Toussaint-Langenscheidt. Deux parties. Berlin, 1883, Langenscheidt. Jeder Teil (163 u. 168 S. kl. Okt.) 1 M.

Die hier vorliegende Arbeit verfolgt einen doppelten Zweck. Zunächst will sie solchen Unterrichtsanstalten, welche Wert auf Erreichung mündlicher Geläufigkeit legen, ein Handbuch bieten, das neben der Grammatik gebraucht werden kann. Außerdem aber will sie auch Erwachsenen Gelegenheit geben, ihren Vorrat an erlernten Vokabeln aufzufrischen, beziehungsweise zu ergänzen, und zwar besonders dadurch, daß sie die einzelnen Ausdrücke im Zusammenhange mit andern Wörtern, also in vollständigen Sätzen vorführt, um sie auf diese Weise besser zu befestigen.

Dieser Idee müssen wir unsere volle Zustimmung schenken. Mit bloßen Vokabeln kann der Schüler wenig anfangen, sind aber die Wörter eines bestimmten Abschnittes und die dazu gehörige Phraseologie gelernt, welche die Anwendung der gedächtnismäßig aufgenommenen Ausdrücke in der Sprache des geselligen Lebens vorführt, dann wird der Lehrer leicht imstande sein, über den betreffenden Gegenstand ein Gespräch einzuleiten, das ein

Nationalfranzose nicht geradezu mit Kopfschütteln anzuhören braucht. Da der Verfasser als geborener Schweizer das Französische von Jugend auf gesprochen hat, seit mehreren Dezennien aber sich dauernd in Berlin aufhält, so ist er mehr als ein durch bloßes Studium herangebildeter Autor imstande, den beiden einander gegenübergestellten Idiomen gerecht zu werden. Ein Blick auf einzelne Beispiele, wie: „J'ai beaucoup trop d'affaires sur les bras; ich habe zu viel Geschäfte auf dem Halse" oder „Nulle part on n'est mieux qu'au sein de sa famille"; nirgends ist es gemütlicher wie daheim" zeigt sogleich, in welcher Weise die üblichsten Gallicismen Beachtung gefunden haben. Überall hat der Verfasser die Übersetzung so einzurichten gesucht, daß der deutschen Sprache keine Gewalt angethan wird; bei einzelnen Wendungen jedoch wäre eine nochmalige Revision des deutschen Textes von einem Nationaldeutschen gewiß nicht vom Übel gewesen. „Eine Predigt anhören" (st. hören), „das Gebet an den Herrn" (st. des Herrn), der häufige Gebrauch des Imperfektums als beziehungsloser Vergangenheit, die noch dazu im Französischen immer durch das Passé indéfini gegeben ist, also im Deutschen selbstverständlich durch das Perfektum hätte ausgedrückt werden können, und manches andere wäre zum Vorteil des Ganzen beseitigt worden. Daß die Verlagshandlung ferner, um das I von dem J zu unterscheiden, ein deutsches J mit Unterlänge hat schneiden lassen, verdient Anerkennung, daß es aber dem Z so ähnlich geraten ist, wie ein Ei dem andern, so daß man geneigt ist, Zacke st. Jacke, Zeder st. Jeder und Zunge st. Junge zu lesen, das ist allerdings bisweilen recht störend.

Was nun den Inhalt selbst betrifft, so hat der Verfasser das eigentlich Elementare als bekannt vorausgesetzt, alles Seltnere aber absichtlich fern gehalten, um dafür das dem unmittelbaren Verkehr Notwendige zu geben. Der Schüler wird somit leicht befähigt werden, sich in der fremden Sprache mit einer gewissen Leichtigkeit zu bewegen. Der mit dem Französischen bereits Vertraute lese z. B. die deutschen Ausdrücke, so wie die dazu gehörigen in der Phraseologie aufgeführten Sätze für sich

allein und versuche sie ins Französische zu übertragen; wir sind überzeugt, er wird oft genug bemerken, wie die erworbenen Kenntnisse ihn doch im Stich lassen, und wie leicht er geneigt ist, fehl zu greifen. Der Wortreichtum, welchen wir uns durch die Lektüre anzueignen pflegen, reicht für den geselligen Verkehr nicht aus, was man gewöhnlich erst beim Eintritt in das fremde Land merkt. Beispiele wie: Ein Wochentag (un jour ouvrable), die Zwischenstunde (la récréation), die Zensur (le bulletin), zum Prediger gehen (aller au catéchisme), eingesegnet werden (faire sa première communion), die Georgine (le dahlia), ein Tannenzapfen (une pomme de pin), eine dicke Backe (une fluxion), ein Kinnbart (une impériale), ein Schaufenster (un étalage), ein Hausknecht (un homme de peine), ein Gastgeber (un amphitryon) werden das Gesagte bestätigen und zugleich beweisen, daß das hier dargebotene Vokabular sich nicht die Aufgabe stellt, ein Lexikon entbehrlich zu machen.

Ein wichtiger Punkt, dessen wir noch zu erwähnen haben, ist die Bezeichnung der Aussprache, für welche das Toussaint-Langenscheidtsche System zur Anwendung gebracht worden ist, das sich bereits vielfach bewährt haben soll. Ob dem so ist, wagen wir nicht zu beurteilen. Das System selbst kommt uns, wenn wir die Fassungskraft unserer Jugend in Anschlag bringen, doch ziemlich kompliziert vor, und es ist die Frage, ob durch einen so künstlichen Aufbau, der an sich schon ein besonderes Studium erfordert, das Ziel einer vollständig korrekten Aussprache wirklich erreicht wird. Jedenfalls werden unsere Schüler in den meisten Fällen die Mühe scheuen, sich um ihrer Belehrung willen die Aussprachebezeichnung anzusehen, und sich lieber auf das Beispiel des Lehrers verlassen, da eine innere Stimme ihnen sagt, daß der Weg zu einer richtigen Aussprache doch eigentlich nicht durch das Auge, sondern nur durch das Ohr gehen kann. Daß indes die angewendete Bezeichnung in einzelnen besonderen Fällen selbst dem Lehrer ganz angenehm sein wird, wollen wir keineswegs in Abrede stellen.

Wer also das Französische lernt, um im mündlichen Verkehr davon Gebrauch zu machen (und wer würde grundsätzlich

hierauf verzichten wollen!), dem sind die beiden in bequemem Taschenformat erschienenen Büchlein angelegentlichst zu empfehlen.

Berlin. L. Rudolph.

2) Hertslet, W. L. Der Treppenwitz der Weltgeschichte. Berlin 1882.

Treppenwitz! Was ist das? wird mancher Leser fragen. Wer hätte nicht schon die Erfahrung gemacht, daß ihm das Beste, was er in einer beratenden Versammlung, bei einer wichtigen Auseinandersetzung, bei der Verteidigung seiner selbst oder eines andern hätte sagen können, erst hinterher einfiel, etwa auf der Treppe, wenn er, unbefangen seinen Gedanken die Zügel schießen lassend, nach Hause zurückkehrte? Solche Gedanken sind dem Verfasser Treppenwitze, und die Anekdoten, Schlagwörter und mehr oder minder geistreichen Phrasen, welche nachträglich als Zierat, aber auf Kosten der Wahrheit in die Weltgeschichte hineingetragen worden sind, das also, was diese stellenweise in der That zu einer fable convenue gemacht hat, ist ihm der Treppenwitz der Weltgeschichte.

Der Verfasser hat aus dem Schatze seiner Belesenheit eine Fülle dergleichen Materiales zusammengetragen, größtenteils auch mit Angabe der Quellen, und es wäre zu wünschen, daß namentlich alle Geschichtslehrer von dem kleinen Buche Notiz nähmen und dadurch aufs neue zur pädagogischen Erörterung dieses Themas angeregt würden. Zur Erinnerung sei auf Sulzbachs Aufsatz: „Einige Andeutungen über den Unterricht in der alten Geschichte" (Rhein. Bl. 1879, Heft 5) verwiesen. Was vor allem not thut, sind kritisch gearbeitete Handbücher und Leitfäden der Weltgeschichte. Seither war auf eine Menge solcher Bücher, namentlich der für Volksschulen berechneten, das Goethesche Wort anwendbar: „Es erben sich Gesetz und Rechte wie eine ew'ge Krankheit fort." Auf die besten Quellen muß zurückgegangen werden, um zunächst die Dichtung von der Wahrheit streng zu sondern. Darnach werden die Fragen zu stellen sein: Was ist überhaupt oder wenigstens für eine gewisse Stufe von dem Geschichtsunterricht auszuschließen, und wie kann auch

mancher charakteristische Treppenwitz der Weltgeschichte fruchtbar verwertet werden? H. F. Langer.

3) Geographische Größenbilder. Graphisch-statistischer Beitrag zur Methode des geogr. Unterrichts, von G. Coordes, Reallehrer am Lehrerinnen-Seminar zu Kassel. 1. (zwangloses) Heft. Kassel 1882. Verlag von Ernst Kleimenhagen.

Das Heft enthält einen richtigen methodischen Gedanken in guter Ausführung. Den Worten Pestalozzis gemäß: „Der Ursprung und das Fundament aller Erkenntnis ist die Anschauung; von dieser Form hat aller Unterricht auszugehen" stellen die 47 Tafeln desselben — in Quart — Zahlen- und Größenverhältnisse in der Weise, wie es zuerst Steinhauser in seinen Lehrbüchern versucht hat, graphisch und vergleichend dar. Die Zeichnungen sind sehr einfach und lassen sich daher leicht und schnell auf die Wandtafel übertragen.

Ez.

4) Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung von Dr. Georg Weber. 18. Aufl. Durchgängig revidiert, verbessert und vervollständigt. Mit einem Namen- und Sachregister. Leipzig 1882. Verlag von Wilhelm Engelmann. Preis M. 3.

Der Verfasser sagt selbst in dem Vorworte zu dieser neuen Auflage: „Ich war unaufhörlich bemüht, so weit der Plan und Charakter des Buches es zuließen und es mit der knappen, kompakten Anlage und der präzisen Fassung der Darstellung vereinbar war, Ergänzungen anzubringen, Lücken auszufüllen, einzelnes genauer und bestimmter auszudrücken, zweifelhafte oder unrichtige Angaben zu rektifizieren, die älteste Geschichte, die noch vielfach im Werden und Neugestalten begriffen ist, an der Hand der neuesten Forschungen und der historischen Kritik umzuändern. Insbesondere habe ich dieses Geschäft an der vorliegenden achtzehnten Auflage mit größerer Sorgfalt und in weiterem Umfange

geübt, da mir der Entschluß des Verlegers, den Text mit Anwendung der neuen Orthographie herzustellen, freiere Hand gab. So wurden denn nicht nur ergänzende Zusätze in allen Perioden beigefügt, sondern auch bei der Geschichte des letzten Jahrhunderts in der Einteilung und den Überschriften mancherlei Änderungen vorgenommen 2c." — Damit führt sich die neue Auflage dieses allgemein bekannten vortrefflichen Geschichtswerkes als eine nach allen Seiten hin verbesserte und vervollständigte ein. Die Darstellung der neuesten Geschichte hat bei dieser Umgestaltung, wie der Leser leicht erkennen wird, den Löwenanteil davongetragen, und daß hier nun auch die jüngsten Zeiterscheinungen auf geschichtlichem und litterarischem Gebiete in kurzen Umrissen und präziser Fassung dem Buche eingefügt wurden, wird wohl allgemein dankbar begrüßt werden. Auch das neu hinzugekommene Register dürfte als zweckmäßige Änderung anerkannt werden.

Es sei daher denn auch diese neue Auflage des bekannten Buches allen Lehrern, Schülern und Freunden der Geschichte angelegentlichst empfohlen. Lehrer machen wir besonders auf die einleitenden Worte Webers: „Über Wege und Ziele des Geschichtsunterrichts" aufmerksam. Ez.

5) Die gewerblichen Fortbildungsschulen und verwandten Anstalten in Deutschland, Belgien und der Schweiz. Von Karl Göck, Lehrer für Maschinenzeichnen u. s. w. in Wien. Wien, Hölder. 1882. 8 und 146 S. Mit 29 Tafeln.

Eine recht dankenswerte Zusammenstellung der Einrichtungen und der Methode und anderes Wissenswerten. Für die Statistik und die vergleichende Übersicht der Besonderheiten einzelner Anstalten von hohem Werte. P. D.

6) Die Behandlung der Schule auf den letzten Provinzial-Synoden Rheinlands und Westfalens. Dargestellt von Jürgen Bona Meyer. Bonn, Strauß. 1882. 157 S.

In sachlicher Weise und würdiger, doch kräftiger Sprache widerlegt Verf. die Forderungen, welche die Provinzialsynoden

in retrogradem Sinne über Universität, Gymnasien und höhern Schulen, Schul- und Lehreraufsicht, Religionsunterricht, Lesebuch, Simultanschulen und Fortbildungsschulen gestellt hatten. Er weist in seiner Kritik dieser Forderungen klar das Unhaltbare und Unheilvolle derselben, die Irrtümer und falschen Ansichten der Synoden nach. Das Werk ist im Geiste wahrer Frömmigkeit und freier religiöser Auffassung und zugleich des Fortschritts in der Pädagogik geschrieben.

P. D.

7) Lehrbuch der Pädagogik von Dr. W. Ostermann, Seminar-Direktor, und L. Wegener, Seminar-Lehrer in Oldenburg. Oldenburg, Schultze. 1882. I. Band 8 und 189 S.

Der vorliegende Band, von Ostermann verfaßt, enthält die Geschichte des christlichen Erziehungswesens, sich an Biographieen anlehnend, dann die Psychologie, endlich die Erziehungslehre; der II. Band wird die spezielle Unterrichtslehre von Wegener bringen. Warum in der Geschichte nicht christliche Erziehung ausgeschlossen ist und Quellenauszüge vermieden sind, ist im Vorwort angegeben; übrigens ist überall der Geist und Standpunkt der hervorragenden Männer charakterisiert. Die Psychologie ist nach Lotzes Grundsätzen abgehandelt, die Erziehungslehre in knapper Form dargestellt, wobei der Gefühlsbildung eine große Bedeutung zugewiesen wird. Das Werk wird, wenn man die tüchtige Behandlung des Gegenstandes in Anschlag bringt, an Seminarien gute Dienste thun. P. D.

8) Handlexikon der Tonkunst. Herausgegeben von Dr. August Reißmann. Berlin, Oppenheim. 1882.

Es liegen jetzt Lieferung 1—8 dieses auf 18 Lieferungen berechneten Werkes vor. Die 8. Lieferung reicht bis „Mordent“. In Kurzem gibt das Handlexikon die Resultate der oft weitläufigen Untersuchungen des musikalischen Konversationslexikons von Mendel und Reißmann. Personen und Sachen, Worte und sonstiges musikalisch Wissenswertes ist in klarer Darstellung

erklärt und beschrieben. Allen Musikfreunden wird das Werk ein zuverlässiger Ratgeber sein. G.

9) 1. Wandtafeln zur Normalwörtermethode, herausgegeben von A. Espey, Lehrer, Essen, Bädeker.
2. Anschauungsbilder der vier Jahreszeiten von Maler Fröhlich in München mit Kommentar von Oberlehrer Wiedemann in Dresden. Leipzig, Heitmann.

1. gibt außer dem auf großen Tafeln geschriebenen Namen eines Gegenstandes eine kolorierte Abbildung desselben, 34 cm hoch, 25½ bez. 34 cm breit, während die ganze Tafel 79 cm hoch, 73 cm breit ist. Preis jeder Tafel 1,20 M. 45 Tafeln sind zunächst in Aussicht gestellt. Uns liegt das künstlerisch ausgeführte Blatt „Weide" vor, welches allen Anforderungen genügt.

2. Gute Anschauungsbilder der 4 Jahreszeiten fehlten bisher. Auf dem Blatte (Preis à Blatt 4 Mark) „Winter" ist eine großartige Fülle von Einzelheiten zusammengedrängt, welche, prächtig dargestellt, zu einem harmonischen Ganzen vereint sind und eine Fülle von Anknüpfungspunkten beim Anschauungsunterrichte bieten. P. D.

10) Fibel oder der Schreib-Lese-Unterricht für die Unterklassen der Volksschule. Von Albert Haesters. Nach der analytisch-synthetischen Schreiblese-Methode umgearbeitet von A. Haesters, emer. I. Lehrer in Werden und G. Richter, Landes-Direktor in Eckernförde. Ausgabe C in einem Teil. 80 S. 33 Pf. Essen, Bädeker. 1881. Ausgabe D „Deutsche Fibel" in zwei Teilen, 25 und 30 Pf. 62 und 72 S. 1881.

Wir wollen der vorliegenden Fibel, die grundsätzlich methodisch weiter schreitet, jetzt bei ihrer 958. Auflage gern wünschen, daß sie ihr Tausend erreicht. Wer so weit gekommen ist, muß schon recht viel Gutes gewirkt haben. A. L.

11) Kinderschatz für Schule und Haus. Herausgegeben von K. Runkwitz, Seminardirektor in Altenburg. Altenburg, Bonde. 1882. Erste Stufe für Elementarklassen. 14. Aufl. 88 S. 40 Pf. Zweite Stufe für Mittelklassen, mit 104 Abbildungen. 9. Aufl. 232 S. 80 Pf. Dritte Stufe für Oberklassen, mit 195 Abbildungen. 8. Auflage. 536 S. 1,40 M.

Der „Kinderschatz" ist ein Schatz an vielem Guten. Die erste Stufe bildet eine Schreib- und Lesefibel, die zweite hält sich an Tag, Woche, Jahr und Heimat, die dritte umfaßt die Rubriken: Christliches Glauben und Leben, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Himmelskunde, Sprüche. Der Inhalt ist sonach ein sehr reicher und mannigfaltiger, die Darstellung eine dem betreffenden Lebensalter durchaus angemessene, die Illustrationen fast durchweg tadellos, die Ausstattung recht gut. Um Auswahl ist man also nicht verlegen, und da, wo eine Stufenfolge angezeigt war, sind diese bestens ausgeführt.

A. L.

12) Die deutsche Lektüre in Lehrerbildungsanstalten. Litteraturkunde und Methodik von Fr. W. Bürgel und Dr. P. Wimmers. Aachen, Barth. Erstes Jahr: Die Arten der didaktisch-epischen Dichtung. 8 und 87 S. 0,80 M. 1881. Zweites Jahr: Die Arten der lyrischen Dichtung. 8 und 163 S. 1,50 M. 1882.

In knapper Form, aber ausreichend bieten die Verfasser für jede Abteilung der Dichtungsarten das Wesen, die Geschichte, die Behandlung derselben in der Schule und Ähnliches. Was die eigentliche Litteraturgeschichte betrifft, so ist sie nur in beschränkter Darstellung von Lebensbildern und Charakteristiken, mehr in der Entwicklung der Dichtungsarten geboten. Uns scheint die größere Wichtigkeit jedoch in den deutlichen Erklärungen der Arten und in der Angabe der pädagogischen Bedeutung derselben zu liegen. Letztere beweisen, daß das Buch aus guter Praxis hervorgewachsen ist.

A. L.

13) Illustrierte Geschichte der fremden Litteraturen in volkstümlicher Darstellung. Herausgegeben von Otto von Leixner. Leipzig und Berlin, Spamer.

Von dem schon gebührend von uns gewürdigten Buche liegen ferner Lief. 8—19 vor uns. Wir geben den Inhalt derselben an: Die römische Litteratur wird beendet und es beginnt die romanische. Voran steht Frankreich, dessen Litteratur vollständig vorliegt, und mit den Italienern schließt der erste Band der fremden Litteratur. Vom zweiten liegen vor: Spanien (ausführlich auf 104 Seiten) Portugal und ein Teil Englands. Wir können erklären, daß Leixner seinem Plane durchaus treu geblieben ist: sein Werk ist eine wirkliche Geschichte der Entwicklung der einzelnen Litteraturen und eine lebenswarme, frische, unparteiische Darstellung des Lebensganges und Würdigung der hervorragenden Schriftsteller. Auch sind die Illustrationen vorzüglich zu nennen, und das Buch ist ein Schatz für den lernen Wollenden und den Kundigen. —l.

14) Neumanns Geographisches Lexikon des deutschen Reiches. Leipzig, Bibliographisches Institut. 1882.

Vor uns liegen Lief. 2—4 des auf 40 Lieferungen à 50 Pf. berechneten Werks. Jene 3 Lieferungen enthalten S. 49 bis 160 und gehen von „Augsfeld" bis „Buckow". Als kompressestes und genauestes Nachschlagebuch verdient das Werk unbedingte Empfehlung. Es vereinigt Gründlichkeit, Aufführung alles Wissenswerten und Verarbeitung des Materials in fester Ordnung. Man wird nicht leicht etwas vergebens suchen, was in den Rahmen des Werkes gehört. Beigegeben werden Städtepläne (Hamburg, Breslau, Nürnberg liegen vor — Kleinigkeiten ändern sich natürlich; so ist in Hamburg durch die Accise vor dem Holstenthor, in Nürnberg durch die Ausstellung vor dem Lauferthor, einiges anders geworden); es sollen noch Städtewappen, statistische Karten und ein Spezialatlas von Deutschland folgen. Das Werk empfiehlt sich demnach von selbst und wir freuen uns, auf diese wahrhafte Bereicherung der geographischen Litteratur hinweisen zu können. R.

15) Lesebuch für höhere Lehranstalten. Herausgegeben von den Fachlehrern für deutsche Sprache an der kgl. Kreisrealschule in München: Mabel, Micheler, Rägerl, Reidelbach, Roth, Schöttl, Schultheiß, Stöckl. Würzburg, Stuber. 1883. I. Teil: 12 und 425 S. 3 M. II. Teil: 7 und 521 S. III. Teil: 8 und 689 S. 4 M.

Wir haben es mit einem umfangreichen Werke zu thun. Die Grundsätze, nach denen gesammelt wurde, sind: eine erkleckliche Bekanntschaft mit den Schätzen unserer Litteratur durch ein zweckmäßiges und reichhaltiges Buch zu beschaffen, vom Leichteren und Kürzeren zum Schwereren und Ausgedehnteren aufzusteigen. Die untere Stufe soll an wertvollem Inhalt Wortschatz und Wendungen der Schriftsprache dem Schüler zu eigen machen, die mittlere Verstand und Phantasie umfangreicher und tiefer beschäftigen und den Schüler so weit bringen, daß er auch abstrakte Gedanken mit selbstgewähltem Ausdruck wiedergibt, die obere ihn zu einem geordneten schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck über Themen fähig machen, die innerhalb seines Fassungsvermögens liegen. Der Geschichte und der germanischen Mythe und Sage ist großer Spielraum gewährt, im dritten Teile viele Stücke reflektierenden Inhalts gegeben. Um dabei Form und Inhalt zum Rechte gelangen zu lassen, ist der Text manchmal geändert, d. h. manches ausgelassen worden. In bezug auf Poesie enthalten die zwei ersten Teile nur Gewähltestes und pädagogisch besonders Verwendbares, der dritte gibt dagegen eine Art litterarhistorischen Lesebuchs. — Was die Herren versprochen, ist im allgemeinen recht gut gehalten. Indessen ist der germanischen Sage vielleicht ein zu großer Raum gegeben. Die Ersetzung willkürlich gebrauchter Fremdwörter durch deutsche ist überflüssig. Die Abänderung des Namens unseres Meisters in „Göthe“ ist durchaus zu verwerfen. Die Behauptung, daß die eine Richtung unseres Lesebuches ihr Hauptgewicht auf die Form lege und deshalb Aufsätze bringe, „die meistens von Schulmännern für die Schulbank geschrieben, ihren Zweck so aufdringlich verraten, daß sich Lehrer und Schüler nur mit Unlust mit derartigen Exerzitien beschäftigen“, ist —

mindestens sehr gewagt. Die Dreiteilung des Stoffes für die Alter von 9 bis 12, von 12 bis 15 Jahren sagt uns übrigens besser zu, als eine Teilung des Stoffes in allzuschwer zu scheidende Jahreskurse. A. L.

16) Der Unterricht in Lesen und Litteratur, vornehmlich an Schullehrer-Seminarien. Eine historisch-methodologische Abhandlung von Hermann Ruete, Seminardirektor und Oberpfarrer. Leipzig, Dürr. 1883. 8 und 113 Seiten. 1,80 Mark.

Das auch für höhere Bürgerschulen, Realschulen u. s. w. beachtenswerte Werk gliedert sich in die Abteilungen: die Aufgabe, die Auswahl, die Behandlung. Es führt mit kritischen Bemerkungen die Ansichten der Autoritäten vor, gibt Fingerzeige und kommt zu dem Resultate, daß die Frage nach der eigentlichen Aufgabe des litteraturkundlichen Unterrichts, nach der Stoffauswahl und nach der methodischen Behandlung ihre endgültige Lösung noch nicht gefunden hat. Die Zusammenstellung und Verarbeitung des Stoffes ist in dem Werkchen eine genaue und gründliche, weshalb es sich Lehrern an verschiedenen Arten von Schulen bestens empfiehlt. A. L.

17) Deutsche Litteraturkunde in Charakterbildern und Skizzen für Volks-, Bürger- und Mittelschulen u. s. w. bearbeitet von Rektor Karl A. Krüger. Mit vielen Abbildungen. Danzig, Axt. 1883. 4 und 82 S. 75 Pf. gebunden.

Das Werkchen ist für seinen Zweck recht brauchbar und wird sich unter den Schülern bald Freunde erwerben. Es gibt Biographieen und Skizzen hervorragender Werke deutscher Klassiker in gelungener Weise und meistens nicht zu großer Ausführlichkeit und doch dem Zwecke entsprechend. Die Metrik und Poetik sind verständlich. Nur die Holzschnitte könnten zum Teil feiner sein. A. L.

18) Wilhelm von Zesen. Eine Erzählung aus der Zeit des

Königs Friedrich I. von Ferdinand Schmidt. Düsseldorf, Bagel. 2 und 123 S. 1 Mark.

Die erste von zwölf Geschichten, deren Inhalt bis auf unsere Tage herabreichen soll, zeichnet sich durch vorzügliche Darstellung aus. Patriotismus führte die Feder, und genaues historisches Studium ermöglichte ein treues Bild der Anfangszeit des preußischen Königtums. Besonders Sophie Charlotte und ihr Gemahl sind trefflich gezeichnet. Ein religiöser (nicht frömmelnder) Hauch durchweht das für Kinder und für das Volk durchaus passende Buch. A. L.

19) Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen (mit Beispielen und Übungsaufgaben) von Prof. Dr. Daniel Sanders. Berlin, Langenscheidt. 5. Aufl. I. Stufe: die Redeteile, 8 und 39 S. 40 Pf. II. Stufe: Flexion, 4 und 97 S. 80 Pf. III. Stufe: Rektion und Sätze, 4 und 58 S. 50 Pf. 1883.

Das Buch enthält auf knappem Raume eine Fülle von Regeln und Grundsätzen und daneben von feinen Winken, wie sie von dem Verf. zu erwarten sind. Es gehört unbestreitbar zu dem vorzüglichsten, was unsere Litteratur an einschlagenden Werken besitzt und ist in eminentem Sinne praktisch. A. L.

20) Der erste Rechenunterricht. Ein Handbuch für Lehrer. Von H. Lüdemann, Schulvorsteher in Bremen. Hannover, Helwing. 6 und 88 S. 1,20 M.

Verf. arbeitet auf Grund des Wesens der Zahl und der Entstehungsweise der Zahlenstellung und gibt eine recht treffliche Anleitung zur Anschaulichkeit des Unterrichts. So ist z. B. das Addieren ein fortgesetztes Zählen, wobei der zweite gleichzeitige Zählakt von 1 beginnen muß. Wenn 4 + 3 gerechnet werden soll, so wird gezählt $4 \left\{ \frac{5,\ 6,\ 7}{1,\ 2,\ 3} \right.$. In ähnlicher Weise werden die anderen Spezies behandelt. Das zu Grund liegende Prinzip ist die Anschauung einer Zahl als Summe von Einheiten. Wir

stimmen mit dem Verf. in seiner Besonderheit in Weg und Mittel zum Ziele überein. Im einzelnem haben wir Ausstellungen. So ist § 40 und § 77 es doch kein Addieren, sondern ein maskiertes Subtrahieren, wenn es z. B. bei der Aufgabe $x + 9 = 14$ heißt: „Der Schüler zählt von 14 an abwärts, bis 9 erreicht ist, daneben von 1 an aufwärts; der zweite Zählakt gibt die zu suchende Zahl." Hin und wieder sind die Regeln präsizer zu fassen, z. B. § 202: „Eine Zahl bleibt gleich, wenn man zu ihr eine zweite addiert und hierauf von der Summe subtrahiert" — entweder: eine zweite erst addiert und u. s. w., oder: und hierauf dieselbe von u. s. w. Endlich sind die Lösungen § 206 und § 208 zu tadeln:

$$\frac{x}{4} + 10 = 12 \qquad \text{statt} \qquad \frac{x}{4} + 10 = 12$$

$$x + 40 = 48 \qquad\qquad \frac{x}{4} = 12 - 10 = 2$$

$$x = 48 - 40 = 8 \qquad\qquad x = 8$$

und $2(x + 8) - 23 = 7$ statt $2(x + 8) - 23 = 7$

$$(2x + 16) - 23 = 7$$

$$2x + 16 - 23 = 7 \qquad\qquad 2(x + 8) = 7 + 23 = 30$$

$$2x = 7 + 23 - 16 \qquad\qquad x + 8 = 15$$

$$2x = 30 - 16 = 14 \qquad\qquad x = 15 - 8 = 7$$

$$x = 7$$

M. M.

21) Ratgeber für Eltern und Lehrer in praktischen Erziehungsfragen von H. Kleimenhagen zu Schwerin. Braunschweig, Vieweg 1880. 4 und 102 S.

Ein durch und durch klares, auf 35jährige Erfahrung gegründetes und von Liebe zu den Kindern getragenes Werk. Verfasser legt den Erziehern ihre Aufgabe ernst ans Herz und gibt für schwierige Fälle verschiedenster Art treffliche Winke.

P. D.

22) Deutsche National-Litteratur. Historisch-kritische Ausgabe.

Unter Mitwirkung von vielen Gelehrten herausgegeben von Joseph Kürschner. Berlin und Stuttgart, Spemann.

Zu den in den letzten Jahren entstandenen Sammlungen der deutschen Klassiker tritt eine neue. In 3 bis 4 Jahren wird sie beendet sein, wöchentlich erscheinen 1 bis 2 Lieferungen von etwa 7 Bogen zum Preise von 50 Pf. Auf dem Titel sind als Mitarbeiter des Herausgebers noch 36 zum Teil anerkannte Gelehrte genannt. Die erste vorliegende Lieferung enthält den Anfang von Goethes Faust mit ausführlicher Einleitung und zum Verständnis notwendigen Anmerkungen von Dr. H. Düntzer. Durch letztere namentlich zeichnet sich das neue Sammelwerk vor anderen ähnlichen sehr vorteilhaft aus. Übrigens ist der Druck korrekt, die Ausstattung brillant, und die gründliche Einleitung von besonderem Werte. Wir zweifeln aus diesen Gründen nicht, daß diese wahrhafte Bereicherung der Litteratur sich wie sie es vollauf verdient, einen zahlreichen Abonnentenkreis erwerben wird. A. L.

23) Deutsches Lesebuch für mittlere und höhere Schulen. Herausgegeben von Heinrich Leineweber. Erster Band. Prosa, 16 und 298 S. 2,40 M. Zweiter Band. Poetische Blumenlese, 17 und 427 S. 3,60 M. 1882.

Das Werk ist besonders für Seminare, Präparandenanstalten, Mittelschulen und höhere Töchterschulen bestimmt. Der erste Band ist mit spezieller Berücksichtigung der verschiedenen Stilgattungen bearbeitet und bietet von jeder derselben eine genügende Auswahl, der zweite ist mit einem kurzen Abriß der Poetik und einer Übersicht der vorzüglichsten Dichter und Dichtergruppen der neueren Zeit versehen. Erläuterungen finden sich hier und da, wo sie nötig sind. Der erste Band umfaßt 196, der zweite 480 Nummern. Die vorzüglichsten Stücke unserer einschlägigen Litteratur, darunter viele sonst selten sich findende sind hier vereinigt. Das Werk reicht für einen mehrjährigen Kursus aus und empfiehlt sich durch treffliche Auswahl und klare Übersichtlichkeit ganz besonders. Nicht minder sind die



Zugaben zum zweiten Teile zu loben, so daß das Buch für seinen Zweck in den meisten Beziehungen recht wohl genügen dürfte und sehr zu empfehlen ist. A. L.

24) Hülfsbuch für die erste Unterrichtsstufe in der Geschichte von Dr. Ludwig Stacke. 3 Teile; I. Alte Geschichte, 6 und 117 S. 0,80 M. II. Mittlere Geschichte, 118 S. 0,80 M. III. Neuere Zeit, 8 und 216 S. Oldenburg, Stalling. 1880 bis 1882.

Der als vorzüglicher Erzähler bekannte Verfasser gibt hier aus seinen „Erzählungen" einen zusammenhängenden Auszug, der etwa für Quinta und Quarta des Gymnasiums bestimmt ist. Die mit dem an Stacke bekannten Takt getroffene Auswahl, die klare Übersichtlichkeit, die strenge historische Treue und der sorgfältige Stil sind besondere Vorzüge des Werkes, welches zur Repetition dringend zu empfehlen ist, da es nicht durch lakonische Kürze abschreckt. F.

25) Historische Meisterwerke der Griechen und Römer in neuen deutschen Übertragungen übersetzt und herausgegeben von mehreren Gelehrten. Leipzig, Kampe.

Es sollen Cäsar, Sallust, Tacitus, Herodot, Plutarch, Thucydides und Xenophon in Übersetzungen gegeben werden, welche sich durchaus wie Originale lesen. Zu diesem schweren Werke haben sich berufene Gelehre vereinigt. Das Unternehmen, welches für die Bildung unseres Volkes und für Unterrichtszwecke von größter Wichtigkeit sein muß, soll in 130 Heften à 3 bis 4 Bogen = 50 Pf. ausgeführt werden. Uns liegen die ersten 8 Hefte von Tacitus Annalen, übersetzt von Dr. Victor Pfannschmidt, vor. Die Arbeit ist eine solche, welche das Ziel unverrückt im Auge behält und die beste Erreichung desselben in sichere Aussicht stellt. Der Stil ist glatt und gewandt, obgleich die Übersetzung treu ist, und einzelne Anmerkungen geben notwendige Erläuterungen. Diese Arbeit, und somit wohl gewiß das ganze Unternehmen, ist eine dankenswerte Bereicherung der deutschen Litteratur. F.

26) 1. H. Beyers Bibliothek pädagogischer Klassiker. Fichte. Langensalza, H. Beyer.

2. Pädagogische Bibliothek, herausgegeben von Karl Richter. Leipzig, Max Hesse.

1. In bekannter trefflicher Weise werden in der erstgenannten Sammlung von Prof. Dr. Theodor Vogt in Wien J. G. Fichtes Reden an die deutsche Nation herausgegeben (8 und 278 S. 2 Mark). Ein dankbares Unternehmen, denn die unsterblichen Worte des Mannes, der gleich groß war durch Thaten des Gedankens, wie des Charakters, und eine Leuchte für kommende Geschlechter wurde, werden immer wieder studiert und durchdacht werden müssen. Wie gewöhnlich, begleiten erläuternde Anmerkungen die 14 Reden; die Biographie, mit liebender Hingabe geschrieben, umfaßt 83 Seiten. — 2. Johannes Ludwig Vives' ausgewählte pädagogische Schriften, übersetzt und mit Einleitung und Anmerkungen versehen, von Dr. Rudolf Heine, bildet den 16. Band der Richterschen Bibliothek. Die Biographie des Spaniers Vive (geb. 1492, gest. 1540), eines zu wenig bekannten hervorragenden Gelehrten und Pädagogen und die Einleitung umfassen 64, der Text mit Anmerkungen — es sind aufgenommen die Werke: Über den wissenschaftlichen Unterricht, die Erziehung der Christin, Anleitung zur wahren Weisheit, Leibrache für die Seele — 424 Seiten (Preis 4 M.). Die Übersetzung ist gewandt und fließend, die Anmerkungen klar und genau das Nötige an Erläuterungen beibringend. Ferner liegen vor aus dieser Bibliothek: J. A. Comenius' große Unterrichtslehre, bearbeitet und mit Erläuterungen von Julius Beeger und Franz Zoubek, 4. Aufl., wo die treffliche Einleitung über Leben und Wirken Comenius 176, das Werk selbst 280 S. ausmacht (3,50 Mark), Pestalozzis Lienhard und Gertrud, 4. Aufl., 24 und 203 S. umfassend (1,50 Mark), John Lockes Einige Gedanken über Erziehung, übersetzt von Dr. Moritz Schuster, 2. Aufl., 56 und 276 S. (2,50 Mark). Wir freuen uns, überall das Beste ausgewählt und dies in vorzüglichster Weise bearbeitet zu finden. Die Bibliothek wächst immer mehr

zu einem fast unentbehrlichen Schatze für den Pädagogen heran. Endlich liegt ein besonderer Abdruck der Biographie des Comenius als I. Band der Biographieen berühmter Männer (2 M.) vor, welcher von Besitzern anderer Ausgaben der „Unterrichtslehre" benutzt werden kann. P. D.

27) Volksschulkunde von Hermann Mehliß, Kreis-Schulinspektor. I. Teil. Die äußeren Verhältnisse der Volksschule. Hannover, Meyer. 1882. 4 und 124 S. 1,60 M.

Ein durchaus lesenswertes Buch. In frischer, anziehender Darstellung gibt der Verf. eine Übersicht über seinen Stoff. Zunächst wird von der Volksschule, ihrer Organisation und den Lehrern, dann vom Schulhause und der Schulstube gehandelt. Die Verfügungen der Behörden werden angeführt und überall aus der Praxis heraus treffliche Ratschläge gegeben auch die Schäden, an denen die Volksschule krankt, bloßgelegt. Selbstverständlich ist der Verf. schon durch seine Stellung in den Stand gesetzt, richtig zu urteilen. P. D.

28) Handlexikon der Tonkunst. Herausgegeben von Dr. Aug. Reißmann. Berlin, Oppenheim. Lief. 6—13. à 50 Pf.

Das Werk, vorzüglich und fast unentbehrlich für den Musiker, jedenfalls viele Spezialwerke ersetzend, nähert sich seiner Vollendung. Lief. 13 (S. 416) schließt mit „Rauscher" ab. Wir wollen dem schon früher Gerühmten nur noch hinzufügen, daß die neuen Lieferungen genau in derselben Weise fortgehen, wie die früheren, daß die Anzahl der Artikel eine bedeutende ist und die Behandlungsweise derselben für den Zweck einer guten Orientierung vollständig genügt. Die biographischen sowohl, wie die theoretischen Artikel geben in Kürze die Resultate der Arbeit der bedeutendsten Musikautoren der Gegenwart.

G.

29) Achtzehn Tonstücke für die Orgel zum kirchlichen Gebrauch sowie zum Studium u. s. w. komponiert und herausgegeben von Dr. J. G. Herzog, kön. Prof. der Musik in Erlangen.

Op. 52. Quedlinburg, Vieweg. 4 Hefte à 1 Mark, zusammen 3 Mark. Jedes Heft 9 S. 4.

Unter den Tonstücken befinden sich eine Reihe Choralvorspiele verschiedenen Charakters. Auch die anderen Stücke sind sehr mannichfaltig. Besondere Schwierigkeiten in der Ausführung bieten sie nicht; dabei sind sie gut erfunden, klangreich und von reinem Satze. G.

30) Ins Album. Denk- und Gedenksprüche, gesammelt von K. Th. Kriebitzsch. Berlin, Stubenrauch. 1883. 16 und 144 S. 2 Mark.

Eine vorzügliche Sammlung, welche allen Ansprüchen gerecht wird. Sie enthält 424 kurze Sentenzen und längere Gedenkverse meistens in deutscher Sprache (auch in lateinischer, französischer und englischer), welche jedem Bedürfnis genügen. Jeder weiß, daß es Zeiten gibt, wo man mit Bitten um Gedenkverse ins Album überlaufen wird; wer in solchem Falle ist, kann vermittelst dieses Buches sich helfen. —l.

31) Perlen deutscher Dichtungen zur Lektüre für die reifere Jugend. Berlin, H. R. Mecklenburg. 4 und 208 S.

Der „Vorstand des Vereins für das Wohl der aus der Schule entlassenen Jugend" in Berlin gibt mit diesem Buche der heranwachsenden Jugend statt der bisherigen biographischen Werke eine passende Gedichtsammlung, welche auf Geist, Herz und Gemüt segensreich wirken soll. Unter den Rubriken: Beschauliches, Naturbilder, Märchen ꝛc., Patriotisches, Balladen, Sprüche und Erbauliches wird hier ein wahrhafter Schatz des Besten aus unserer poetischen Litteratur geboten.

A. L.



Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1883. Heft V.
(September — Oktober.)



Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1883.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

I.

Bremen und die allgemeine deutsche Lehrerversammlung.

Der „Pfingstwanderer" war wieder auf seinem Posten, kann aber nicht selber berichten, weil er sich in der Pfingstwoche dieses Jahres nur kurze Zeit in Bremen aufhalten konnte. „Schwesterstadt" hat alles Mögliche gethan, und Freund C. W. Debbe mit seinen Helfern und Helfershelfern könnten stolz sein auf ihren Erfolg. Wenn man 35 Jahre in Hamburg gelebt und fast die ganze Zeit hindurch seine Freunde in Bremen gehabt hat, so erscheint es baß wie eine arge Philisterei, wenn man trotzdem bekennen muß, daß man niemals zuvor Bremen besucht hat, sondern stets, wer weiß wie oft, an dieser sauberen Stadt vorübergefahren ist. Bekanntlich sucht man naheliegendes selten oder gar nicht heim, weil man stets der Meinung ist, dazu sei immer noch Zeit und Gelegenheit vorhanden, und man habe vor der Hand wichtigere Reisen und Besuche zu unternehmen.

Ich nannte Bremen eine saubere Stadt, und sie ist es. Häuser und Straßen verdienen dieses Epitheton. Hamburg ist großartiger, aber in seinen alten Teilen enger und schmutziger; auch fehlen in Bremen selbst in den engeren Gassen die elenden Häuschen aus Fachwerk, welche in der zweitgrößten Stadt des deutschen Reichs massenhaft vertreten sind, sintemal der Brand von 1842 zwar viele Häuser in Asche gelegt, aber doch einen großen Teil der alten Stadt verschont hat. Die Bremer

meinten freilich in ihrer übergroßen Bescheidenheit — so man ihnen in Hamburg wegen der merkantilischen Rivalität nicht immer nachzurühmen pflegt — die Sauberkeit der Straßen sei eben nicht wunderbar, da es an Verkehr fehle. Das eigentliche Gewühle, das die wohlbekannte Regsamkeit und Betriebsamkeit Bremischer Bürger veranlasse, sei anzutreffen in Bremerhafen, allwo eigentlich der Kaufmann seine Geschäfte mache. In der Mutterstadt selbst wohne er nur und dirigiere er nur, was in Bremerhafen Großartiges geschehe. Sei dem, wie ihm wolle: die Stadt ist sauber und offenbar reich und solid. Der solide Wohlstand thut sich in allem kund, und mancher Fremdling mag in Stillem ausrufen: „Hier ist es gut sein; hier laßt uns Hütten bauen.“ Die hanseatische Denkungs- und Lebensart ist übrigens in Hamburg, Lübeck und Bremen ungefähr dieselbe; jedenfalls hat sie so viel Ähnliches, daß man sich als Hamburger in Bremen sofort wie zu Hause fühlt.

Traulich wars und ungemein rühmlich, daß eine nicht geringe Anzahl von Häusern geflaggt hatte; ihre Bewohner wollten offenbar äußerlich kund thun, daß sie den deutschen Lehrerstand in Ehren halten und daß die einsichtigen Bremer Bürger den Lehrertag als einen Festtag betrachteten. Einer Stadt, die als Handelsstadt vorzugsweise den materiellen Interessen zu dienen den Beruf hat, gereicht dies zur ganz besonderen Ehre. Freund Debbe konnte auch rühmend hervorheben, daß man nirgends vergeblich angeklopft, als es sich darum gehandelt habe, den Lehrern aus der Ferne Freiquartiere zu verschaffen. Und das ist noch rühmlicher.

Damit nun auch die Kritik ganz zu ihrem Rechte komme, will ich bekennen, daß ich persönlich mit dem Empfange im Anmelderaum wenig zufrieden sein konnte. Als ich meinen Namen genannt hatte, steckte man mir meine Karte in die Hand, verwies mich auf mein Hôtel und antwortete auf meine Frage, ob ich nichts mehr in Empfang zu nehmen habe, daß alles in Ordnung sei. Ich erhielt also kein Programm und was sonst dazu gehört, tröstete mich freilich mit der Hoffnung, daß im Vorversammlungssaale vermutlich das Versäumte nachzuholen

sei, sah mich aber auch hier getäuscht. So mußte ich denn ohne „die nötigen Papiere" herumlaufen, was bekanntlich im deutschen Lande etwas Schreckliches ist! —

In der Vorversammlung erblickte ich leider mit jenem Schulmeister manchen, der garnicht da war. Es ist sehr schmerzlich, manches liebe Bild von ehedem vermissen zu müssen. Man gehört eben zur alten Garde und teilt das Los aller Sterblichen: je älter man wird, desto isolierter fühlt man sich. Und wenn man auch nicht ausrufen kann mit dem Freiherrn von Attinghausen: „Sie sind begraben alle, mit denen ich gewaltet und gelebt!" so kann man sich doch eines Gefühles der Wehmut nicht erwehren, zumal nicht in derjenigen Stadt, in der August Lüben und Gräfe ihre glänzendste Wirksamkeit entfaltet haben. Nun denn, ein Mörle steht noch immer an der Spitze des sog. Vorstandes und gehört offenbar zum „Rittertum ewiger Jugend". Böhme und Brüllow waren vorhanden. Pfeiffer war auch da mit seinen bayerischen Genossen, wenn er auch, so lange ich anwesend war, wenig auf der Bildfläche erschienen ist. Freund Meier aus Lübeck sorgt zwar nicht mehr speziell für mich, seinen Pflegling, ist aber noch immer auf dem Posten. Heinrich aus Prag hatte auch diesesmal die lange Reise nicht gescheut. Der charakervolle Friese Schmid war ebenfalls wieder „Mann an der Spritze". Theodor Hoffmann war wenigstens im Bilde vertreten. Die Art, wie man seiner gedachte, kann nur beitragen zur Verschönerung seines Lebensabends. — Dagegen fehlt es nicht an jungem Nachwuchs. Debbe war ein wackerer Präsident und Joh. Halben ein ebenso wackerer Gehülfe. Übrigens gibt es und gab es auf deutschen Lehrerversammlungen nie viel zu präsidieren: die Hauptsache ist, daß ein würdiger und tüchtiger Mann da sitzt, auf den man mit voller Achtung blickt, der ein passendes Wort zu Anfang und zum Schlusse zu sagen und in den Vorstands-Vorversammlungen auf eine taktvolle und richtige Wahl der zu behandelnden Gegenstände hinzuwirken vermag. Unter dem jüngeren Nachwuchs habe ich Kleinert aus Dresden und Paul Schramm aus München sehr rasch lieb gewonnen. Es ist doch sonderbar, daß die charaktervollsten, entschiedensten,

konsequent denkenden und scharf schreibenden Leute gewöhnlich im persönlichen Umgange die allerbescheidensten, liebenswürdigsten und gemütlichsten Menschen sind. Halben hat am Grabe Lübens und Gräfes, sowie an der Festtafel diesesmal gezeigt, daß er auch eine Gemütswärme entwickeln kann, wie sie ehemals an ihm kaum zu Tage getreten ist.

Als in der Vorversammlung meine Wenigkeit als erster Redner vorgeschlagen wurde, wollten manche sogleich Dittes hören. Man hatte große Sehnsucht nach ihm, und ein nicht geringer Teil der Versammlung hatte offenbar von vornherein die Absicht, ihm vor allem eine Ovation zu bereiten. Nun, ich gönne diesem mir befreundeten Mitkämpfer sicherlich alles Gute und konnte nur lebhaft bedauern, daß uns ein unfreundliches Geschick keine persönliche Zusammenkunft gestatten wollte. Er konnte erst am dritten Tage erscheinen, und ich mußte fort gleich am zweiten Tage. Übrigens war meine Rede von Anfang an zu einer Eingangsrede bestimmt und hätte an den Schluß gepaßt, wie die Faust aufs Auge. Dafür bin ich nicht verantwortlich, sondern der Freundeskreis, welcher mich nicht allein zur Teilnahme, sondern auch zum „einleitenden Redner" bestimmte und mir gewissermaßen mein Thema aufnötigte. Wäre Dittes von Anfang an gegenwärtig gewesen, so würde auch zwischen uns sicherlich kein Etikettenstreit entstanden sein; denn er sieht aufs Ganze und nicht auf die Person. Wir haben uns auch nur einmal gezankt, damals nämlich, als wir uns zuerst kennen lernten, in einer Nebenversammlung zu Gera. Ich sprach über die Fröbelsche Sache, und er sprach öffentlich sein Mißfallen über meine Art, die Sache zu behandeln, aus, hatte aber damals wenig Glück damit. Seitdem haben wir uns näher kennen gelernt und an einem Strange gezogen — jeder in seiner Weise. Und so soll's und wird's hoffentlich bleiben.

Unter den Vorträgen habe ich nun noch demjenigen des Seminardirektors Credener aus Bremen beiwohnen können. Der stramme und gediegene Mann behandelte sein heikles Thema mit großer Gründlichkeit, wie seine Thesen beweisen. Apropos

Thesen! Daß ein Redner der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung seine Gedanken schließlich in Thesen zusammenfaßt, ist aus mancherlei Gründen zu empfehlen, nicht aber, daß über diese Thesen abgestimmt wird. Eine Wanderversammlung soll und kann nach meiner Ansicht nicht abstimmen lassen, wenn nicht die wunderlichsten Erscheinungen zu Tage treten sollen. Das hat die Bremer Versammlung wieder bewiesen. Ich will mich nicht näher auslassen über diesen Punkt, weil ich mich nicht wiederholen möchte, rate aber, in Zukunft von der sinnlosen Abstimmerei abzustehen. Die Bedeutung der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung wird dadurch in keiner Weise tangiert. Sie hat eine ähnliche und nach manchen Seiten hin weitergehende Mission als die Naturforscherversammlung, und dieser soll sie treu bleiben.

Einleitend sprachen am ersten Tage Bürgermeister Dr. Gildemeister, Konsul H. H. Meier und der Geistliche Portig mit einer Würde und teilweise mit einem solchen Schwunge, daß mir als erstem designierten Redner um meine Gottähnlichkeit völlig bange wurde. Wo so viel Feuer und Schwung ist, kann ein Nachfolger leicht „wässerig“ erscheinen.

Ich hatte mich, der Dinge erwartend, welche da kommen sollen, zum „Federvieh“ gesetzt und fragte einen Sachkundigen, ob Gildemeister ein Verwandter des Dichters sei, dem wir die hübsche poetische Schöpfung „Der Lotse“ verdanken. Man sagte mir, daß der Dichter selbst vor mir stehe, und konnte dadurch nur meinen Respekt erhöhen. Vom Konsul H. H. Meier, jetzt bekannt durch seine Wirksamkeit im Reichstag, hörte ich im Jahre 1862 zum ersten Mal. Ich machte damals mit meinem jungen Sohne und einem Freunde eine Fußtour durch den Harz. Unser Führer Scheele konnte uns in der Nähe von Harzburg nicht genug erzählen von dem reichen Konsul Meier in Bremen, der dort im Harz allerlei herrliche Besitzungen habe und so reich sei, daß er sein Geld nicht zählen, sondern nur mit Scheffeln messen könne. Der gute Scheele, er war damals schon alt und gehört sicherlich nicht mehr zu den Lebenden; Konsul Meier aber ist noch immer der reiche, und was mehr ist, immer noch der

leutselige und humane Mann. Irre ich nicht, so hat ihm auch die 25. allgemeine deutsche Lehrerversammlung viel zu verdanken. Er sprach auch sehr verständig aus seiner Erfahrung „als Überseeischer“ heraus über die Aufgabe der Erziehung und kritisierte mit nicht geringem Geschicke die Resultate unserer heutigen Erziehungsart. Ja, er hat Recht: man lernt viel, an manchen Stellen sehr viel; aber die Gemüts- und Charakterbildung kommt zu kurz. Man überschätzt die Intelligenz und das Wissen und sieht nicht, daß das Herz den Menschen groß oder klein macht und die Richtung des Willens schließlich für die Gestaltung des individuellen Lebens den Ausschlag gibt. Ja, Herr Konsul Meier: „Im Anfang war die That“; wer das Meiste und zugleich das Beste thut, der ist der Beste, und „an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen“. Er hat viel gethan, und sein Thun ist ihm gut bekommen; daher weiß er, wie viel auf die Thatkraft zu geben ist. Es macht mir immer Freude, wenn einmal gescheute und erfahrene Nicht-Pädagogen ihre Ansichten über die Pädagogik kund geben: gewöhnlich hört man etwas Ursprüngliches und lernt daraus.

Das bewies auch der Trinkspruch des Präsidenten der Bremer „Bürgerschaft“, den er bei Gelegenheit des Festbanketts hielt. Er hat freilich nach seinem Selbstbekenntnis in seiner Jugend verfehlte Versuche gemacht, sich in der Schulstube zurecht zu finden, und schließlich ist ihm das „Umsatteln“ gut bekommen. Jedenfalls wäre er kein reicher Mann, der er jetzo ist, wenn er auf der zuerst eingeschlagenen Bahn geblieben wäre. Die Liebe zu den Erziehern und der Respekt vor einer guten Erziehung hat er übrigens bewahrt, und das kommt nun den Bremer Kollegen zu gute, ist auch der Versammlung zu gute gekommen. Das Festmahl verlief glänzend. Niemand redete „Blech“, und keine „Sprechruhr“ konnte in dieser gesunden Luft um sich greifen. Ich will keinen Redner verraten und keinen kritisieren. Die allgemeine deutsche Lehrerzeitung und andere Organe verraten ja alles, und das Kritisieren kann schließlich jeder selbst besorgen.

Kritisiert wird nämlich immer, auch auf den allgemeinen

deutschen Lehrerversammlungen, schon während der Sitzung selbst öffentlich, noch mehr aber in der Stille, und später in allen möglichen Zeitschriften. Freund und Kollege Adolf Meuser, der mich in seiner Neuen Badischen Schulzeitung etwas verzieht, hat mir z. B. in ebenderselben Zeitschrift verraten, daß einige Kollegen den Vortrag, welchen meine Wenigkeit gehalten hat, „zu wenig ernst und tief“ gefunden haben, und nimmt sich meiner freundschaftlich an, und mein schneidiger Paul Schramm, der mich beim ersten Anblick persönlich für sich einnahm, und den ich schnell lieben gelernt habe, erzählt in seinem Berichte, den er für das von Dittes herausgegebene „Pädagogium“ geliefert hat, daß mich „die Kreuzzeitung“ gelobt habe, und fügt hinzu: „Das ist wirklich hart, lieber Doktor — ich kondoliere!“ Weshalb denn, lieber Freund Schramm? Was kann ich dafür, wenn sich die Kreuzzeitung einen Satz herausliest, der ihr gefällt, und das Übrige, was ich gesagt habe, nicht beachtet? Wer, wie Sie und ich, mit einem Teile seiner Wirksamkeit der Öffentlichkeit angehört, darf bekanntlich nicht darnach fragen, was die Leute sagen. Hier wird man gezüchtigt und dort losgelassen. Als Neuling ärgert man sich; später wundert man sich höchstens, und wenn man auch einmal von gegnerischer Seite Anerkennung erhält, so ist das eben kein Schade. Nur der eingefleischte Partei-Fanatismus kann darin etwas Bedauerliches erblicken. Ich gehe noch weiter und behaupte, daß wir Lehrer uns allesamt von vorneherein an die verschiedenartigste Beurteilung gewöhnen müssen; denn die Schule ist wegen der Offenherzigkeit der Jugend ein Glashaus, in welches jeder hineinzublicken vermag, und da viele Köpfe viele Sinne repräsentieren, so ist es kein Wunder, daß nicht allein die Gerechtigkeit über uns zu Gericht sitzt, sondern auch die Ungerechtigkeit. Also, mein Sohn, lerne alles ertragen, auch das ungerechte Urteil und die unerwartete Anerkennung. „Sei nur brav zu jeder Stunde, niemand hat Dir“ — d. h. finaliter — „etwas an.“

Brav haben sich alle die Lehrer gezeigt, welche in Bremen versammelt waren. Einen solchen Ton des Ernstes, der Würde und der Weihe, der sich selbst im Humor nicht zu verleugnen

vermag, eine solche Empfänglichkeit für die Wahrheit, eine solche naturwüchsige Begeisterung, eine solche Mäßigkeit im Genusse und in der Freude trifft man nicht überall. Und dabei besteht die Versammlung, wie es eben nicht sein sollte, zum größeren Teile aus Volksschullehrern. Es waren auch einige stille Teilnehmer aus der Reihe der wissenschaftlich gebildeten Lehrerwelt, so auch Gymnasiallehrer und Gymnasialdirektoren anwesend. Alle, die ich kannte und mit denen ich mich unterhalten konnte, stimmten mit mir überein in dem Urteile über den Charakter dieser Versammlung. Wie erst würde es werden, wenn wirklich Lehrer ohne Unterschied des Standes und der spezifischen Bildungsart freundschaftlich mit einander tagten, getrieben allein von der Liebe zur Jugend und dem allgemeinen pädagogischen Interesse! Nun, vielleicht sind wir doch auf dem Wege zu diesem Ziele — trotz alledem und alledem.

Wie leid hat es mir gethan, daß ich scheiden mußte, nachdem ich gehalten, was ich versprochen hatte! Aber der Familienvater mußte dem Pädagogen Schweigen gebieten. Übrigens hat man eine weite geistige Familie, wenn man 31 Jahre eine Schule dirigieren und noch zu einer Zeit wirken konnte, in welcher die Kasernenpädagogik noch nicht das menschliche Gemüt und das ideale Interesse aus den Schulräumen zum größten Teile verbannt hatte. Überall findet man dankbare Menschen, die ehedem dem Schülerkreise angehörten. Sie kamen mir auch in Bremen liebevoll entgegen, und der Eine wollte mich durchaus beherbergen. Der Abschied von Bremen wurde dadurch nicht eben erleichtert. Er mußte aber genommen werden. Ich wählte die „französische Manier“, und das Dampfroß zog mich mit fliegender Eile über die holländische Grenze nach Rotterdam. In Holland gibt's auch zu lernen. Davon vielleicht ein nächstes Mal.

W. L.

II.

Einige Blicke in die belgischen Schulverhältnisse.

Zum rechten Verständnis der äußerst wechselvollen und eigentümlichen Erscheinungen auf dem Gebiete des belgischen Unterrichtswesens, das in den letzten Jahrzehnten die Blicke der gesamten pädagogischen Welt auf sich gezogen hat,* scheint ein allgemein historischer, wie speziell pädagogischer Rückblick in die Vergangenheit Belgiens sehr wünschenswert, weshalb der Darlegung über die gegenwärtigen Verhältnisse folgende geschichtliche Notizen in Kürze vorausgehen mögen.

Bekanntlich machte Cäsar Belgien zur römischen Provinz Gallia Belgica. Nach dem Verfalle des römischen Reiches kam das Land in den Besitz der Franken. Bei der karolingischen Dreiteilung wurde der größere Teil desselben mit Frankreich, 887 unter Karl dem Dicken aber wieder mit Deutschland vereinigt, und später an verschiedene Herzöge und Grafen verliehen (Brabant, Flandern, Holland 2c.). Im 15. Jahrhundert gelang es dem Hause Burgund, fast alle niederländischen Gebiete unter seine Herrschaft zu bringen, von wo aus es später durch die Verheiratung der Tochter Karls des Kühnen mit Maximilian an die Habsburger überging. Bei der Teilung des Reiches durch Karl V. kamen die Niederlande an Spanien; im Rastadter Frieden 1714 an Österreich, welches sie im Frieden von Campo Formio (17. Okt. 1797) wieder an Frankreich abtreten mußte. Der Londoner Vertrag vom 19. Mai 1815 und die Wiener Schlußakte beseitigten jedoch auch die französische Herrschaft und erhoben Belgien und Holland zum „Königreich der vereinigten Niederlande.“ Indes dauerte diese Vereinigung widerum nur

* Daß es gegenwärtig auch über den Ocean hinaus seine Anziehungskraft ausübt, beweist u. a. der Umstand, daß während meines Besuches verschiedener Brüsseler Schulanstalten im vorigen Sommer ein Brasilianischer Seminarlehrer bereits seit mehreren Wochen im Auftrage seiner Regierung daselbst hospitierte.

bis zum Jahre 1830; denn in diesem Jahre lösten sich die Südprovinzen auf dem Wege der Revolution von Holland und erklärten Belgien für eine selbständige konstitutionelle Monarchie, indem sie Leopold von Sachsen-Koburg zum König wählten.

Daß bei so zahlreichem Wechseln der Besitzer das Schulwesen, das ja bei allen politischen Wandlungen bedeutend in Mitleidenschaft gezogen zu werden pflegt, nicht unberührt blieb, ist selbstverständlich.

Nachdem schon im 6. Jahrhundert bei den großen Stiftskirchen durch die Geistlichen Schulen eingerichtet worden waren, machte sich ums Jahr 800 besonders Karl der Große um die Hebung des Schulwesens verdient, indem er nicht nur mustergültige Schulanstalten errichtete, sondern auch für Heranbildung von Lehrern sorgte und den Einfluß des Staates gegenüber der Kirche zur Geltung brachte. Unter Ludwig dem Frommen und Karl dem Kahlen trat dieser Einfluß wieder gänzlich zurück, und bald zeigten sich tiefe Spuren des Verfalles nach den verschiedensten Seiten. Nur einzelne Schulen, z. B. die in Lüttich unter Notker (971—1006), nahmen einen bedeutenden Aufschwung. Und während die Schulen in der ersten Hälfte des Mittelalters hauptsächlich den Zweck hatten, Kleriker zu bilden, trat hier, wie auch anderwärts, mit dem Aufblühen der Städte durch den reichen Handelsverkehr mit fremden Erdteilen infolge der Kreuzzüge, und noch mehr später infolge der Entdeckung des Seeweges nach Ostindien und der Entdeckung Amerikas, das Bedürfnis nach erhöhter Bildung und nach Gründung freierer Bildungsstätten auch für den Bürgerstand lebhaft hervor.

Schon i. J. 1192 hatten die Genter „die Freiheit des Unterrichtes" verlangt und neben den Stiftsschulen kleinere (Elementar-)Schulen errichtet, worin Lesen, Schreiben und ein wenig Rechnen gelehrt, nicht aber über die Anfänge des Donat hinausgegangen wurde, da Grammatik, Musik, Arithmetik, Rhetorik rc. den höheren Schulen überlassen bleiben mußte.

1426 gründete Johann IV., Herzog von Brabant, die Universität Löwen, die seit Philipp II. als ein vorzügliches

Bollwerk des Katholizismus betrachtet ward, während die 1575 gestiftete Hochschule zu Leyden hauptsächlich die protestantischen Reformen begünstigte. Während aber diese Schulanstalten ihrer Bestimmung gemäß ausschließlich der Wissenschaft dienten, nahmen sich die Hieronymianer oder Brüder vom gemeinsamen Leben neben den humanistischen Studien hauptsächlich der niederen Klassen im Elementar-Unterricht an und arbeiteten auf diesem Wege für den Fortschritt der sozialen und religiösen Freiheit, wurden aber später durch die Jesuiten zurückgedrängt, die auch in Belgien bald zu einer bedeutenden Macht gelangten.

Unter der österreichischen Herrschaft erfuhr das höhere Schulwesen Belgiens eine wesentliche Umgestaltung durch Maria Theresia, nachdem sich der Staat infolge der Vertreibung der Jesuiten der Verwaltung des gesamten höheren Unterrichtswesens bemächtigt hatte. Joseph II. suchte die Wissenschaft gänzlich von der kirchlichen Autorität zu befreien und die Universität Löwen selbst mit ihrer theologischen Fakultät allein vom Staate abhängig zu machen. Da brach ein ungeheurer „Kulturkampf" los, der schließlich in allgemeine Revolution ausartete, die Auflösung der Universität Löwen herbeiführte und das Eindringen der Franzosen veranlaßte.

Die französische Herrschaft gab dem Lande durch das Gesetz vom 1. Mai 1802 vier Klassen von Schulen: Primärschulen, Sekundärschulen, Lyceen und Fachschulen, wodurch das Studienwesen einen kräftigen Aufschwung erhielt.

Nachdem Belgien sodann mit Holland vereinigt worden war, reorganisierte König Wilhelm I. 1817 das Primärschulwesen und gründete 3 Staats-Universitäten nebst 7 Athenäen oder Gymnasien. Da er jedoch, ähnlich wie Joseph II., dem katholischen Einflusse durch Begünstigung der protestantischen Ideeen, und dem französischen durch Aufdrängung der holländischen Sprache allzu lebhaft entgegen zu wirken und auch den geistlichen Unterricht gänzlich in die Hände der Regierung zu legen strebte, erwuchs ihm gleichfalls ein außerordentlicher Widerstand, der zur Heraufbeschwörung eines neuen Revolutions-

sturmes führte, durch welchen Belgien für immer von Holland gelöst ward (1830).

Die provisorische Regierung hob am 1. Okt. 1830 alle die Unterrichtsfreiheit beschränkenden Bestimmungen auf, und die Verfassung vom 7. Febr. 1831, welche unter allen europäischen Konstitutionen das größte Maß politischer Freiheiten gewährt, vollzog auch die Trennung der Kirche vom Staate, was weiterhin die völlige Lösung der Schule von der Kirche im konsequenten Gefolge hatte.

Art. 17 der bez. Konstitutions-Urkunde sagt: „Der Unterricht ist frei; jede Präventivmaßregel ist untersagt; die Bestrafung der Vergehen wird nur durch das Gesetz geregelt. — Der auf Staatskosten erteilte öffentliche Unterricht wird gleichfalls durch das Gesetz geregelt."

Trotz der „Freiheit des Unterrichts" liegt also dem Staate die Verpflichtung ob, für Errichtung ausreichender und angemessener Bildungsanstalten, wie für Ausbildung tüchtiger Lehrkräfte Sorge zu tragen. Und trotzdem, oder vielleicht gerade weil nun von ultramontaner Seite, welche die völlige Unterrichtsfreiheit gleich den Fortschrittlern mit der lebhaftesten Freude begrüßte,* alle Mittel, psychische wie materielle, aufgeboten wurden, das gesamte Schulwesen in sichere Hand zu bekommen, und trotzdem nun das Privatschulwesen in üppiger Weise emporblühte, hat der Staat seinerseits keine Anstrengungen und trotz fortgesetzten Widerstrebens zahlreicher parlamentarischer Gegner keine Opfer gescheut, das Staatsschulwesen mehr und mehr zu heben und durch seine Beschaffenheit einen derartigen Reiz auf das Publikum auszuüben, daß dadurch der Besuch der Staats-

---

* cf. Jos. Lucas: „Der Schulzwang, ein Stück moderner Tyrannei", worin er sich beklagt, daß man die Staatsschule nicht gänzlich abgeschafft habe, und seine Freude darüber ausspricht, daß ein Antrag auf Schulpflichtigkeit, welcher 1859 in der belgischen Kammer gestellt wurde, mit großer Majorität fiel, da auch von liberaler Seite der Schulzwang „für ein Problem radikaler Ökonomie" erklärt wurde, das notwendig zum Socialismus und Kommunismus führen müsse.

schulen immer mehr gesteigert und der gegnerische Einfluß immer mehr gebrochen werde.

In den Jahren 1830 und 31 gingen die kirchliche und liberale Partei Hand in Hand; dann aber trennten sie sich. Erstere benutzte die neu verkündete Freiheit zur Gründung einer katholischen Universität in Mecheln (1. Nov. 1834), die bald darauf nach Löwen verlegt und im Gebäude der ehemaligen Hochschule untergebracht wurde, deren reiche Stiftungen ihr gleichfalls überlassen wurden. Die liberale Partei dagegen eröffnete als Gegengewicht nur 20 Tage später (20. Nov. 1834) die Unversité libre de Belgique mit der Tendenz, „die Interessen des freien Gedankens" zu vertreten. Behufs Sicherung des staatlichen Interesses inmitten dieser Gegensätze erließ die Regierung am 27. Sept. 1835 das Gesetz über die Universitäten, wonach die Universitäten Gent und Lüttich neben den beiden genannten erhalten und eine Prüfungs-Jury aus Mitgliedern der vier Akademieen eingesetzt werden sollte, welche das Reglement für die wissenschaftlichen Prüfungen zu entwerfen und die akademischen Grade zu erteilen hätte.

1842 dagegen wurde ein Gesetz für das Primär-Unterrichtswesen und 1850 ein solches für die Mittelschulen erlassen. Damit waren die gesetzlichen Grundlagen für die drei Hauptgattungen der belgischen Schulen, für die niederen, mittleren und höheren gegeben.

Das genannte Gesetz für

Die Primärschulen

vom 23. Sept. 1842 erfuhr eine durchgreifende Umgestaltung durch ein neues Gesetz vom 1. Juli 1879* (Loi portant révision de la loi du 23. sept. 1842 sur l'enseignement

* Da diese durchgreifende Umgestaltung bisher weder in unseren größeren pädagogischen Geschichtswerken, noch in der neuesten Auflage der Schmidschen Encyklopädie in dem sonst so schätzenswerte Aufsätze über Belgien Berücksichtigung gefunden hat resp. hat finden können, so dürfte der vorliegende Bericht höchst zeitgemäß sein.

primaire). Auf Grund desselben ist die neueste Reorganisation des belgischen Schulwesens durchgeführt worden, weshalb es notwendig erscheint, zuvor die wichtigsten Bestimmungen aus demselben kennen zu lernen.

Art. 1 bestimmt, daß in jeder Gemeinde wenigstens eine Primärschule eingerichtet werden soll. Doch können sich im Notfalle zwei oder mehrere Gemeinden zur Errichtung einer Schule vereinigen.

Art. 2. Kindergärten und Fortbildungskurse sollen in allen denjenigen Orten mit der Schule verbunden werden, wo es die Regierung für notwendig erachtet.

Art. 3. Die armen Kinder empfangen unentgeltlichen Unterricht*. (Die Gemeinden sind verpflichtet, allen Kindern die Möglichkeit zu verschaffen, Unterricht zu genießen, nicht aber alle Eltern, ihre Kinder zur Schule zu schicken, da noch kein allgemeiner Schulzwang existiert. D. V.)

Der Gemeinderat bestimmt alle Jahre, nach Anhörung des Wohlthätigkeits-Büreaus, die Zahl der armen Kinder (6—14 Jahr alt), welche unentgeltlichen Unterricht empfangen sollen, sowie event. das zu erhebende Schulgeld. Unentgeltlichen Unterricht empfangen:

1. alle Kinder, deren Eltern vom Wohlthätigkeits-Büreau unterstützt werden;

2. die Kinder der Arbeiter, welche nur vom Tagelohn leben;

3. alle diejenigen Kinder in der Gemeinde, deren Pfleger nicht in der Lage sind, für ihren Unterricht zu sorgen. (cf. Ausführungsbestimmungen hierzu vom 12. Aug. 1879 und 17. Juli 1880).

Art. 4. Der Religionsunterricht bleibt der Sorge der Familien und den Geistlichen der verschiedenen Kulten überlassen. Ein Lokal ist den betr. Geistlichen in der Schule zur

---

* In verschiedenen Städten z. B. Brüssel, Lüttich, existieren besondere Freischulen für die Armen (écoles gratuites) neben den zahlenden Gemeindeschulen (écoles payantes). cf. Encyklopädie Le — Roy pag. 495.

Erteilung des Religionsunterrichts, vor oder nach den Schulstunden, zu überlassen.*

Das Gesetz von 1842 faßte noch die Religion als einen notwendigen Teil des Primärunterrichts auf,** das von 1879 dagegen nicht mehr.

Das betr. Ausführungs-Programm*** sagt pag. 10: „Die Lehre der Pflichten gegen Gott ist Sache der Religionen (Kirche). Aber indem der Lehrer sich von einer in allen Religionen übereinstimmenden Idee leiten läßt, ohne auf das dogmatische Gebiet einzudringen, kann er Gelegenheit finden, seine Schüler von der Seele, von Gott, sowie von den großen moralischen Wahrheiten zu unterhalten, welche der Menschheit zu Ehren fortschreitend Gemeingut aller Religionen und aller civilisierten Nationen geworden sind." (Minist.-Zirkul. v. 17. Juli 1879).

Dagegen stellt Art. 5 des Ges. vom 1. Juli 1879 „die Moral" als einen integrierenden Teil des Primär-Unterrichtes hin, und wie dieselbe traktiert werden soll, zeigt Seite 11 ff. des genannten Programms:

„Vorzüglich soll der Lehrer durch das Schulregiment an der moralischen Kultur arbeiten. Die Würde, die er in seinen Handlungen und in seiner Sprache an den Tag legt, seine

---

* Das provisorische Ausführungs-Reglement (Réglement général provisoire v. 16. Aug. 1879) sagt Art. 23: Wenn die betr. Geistlichen den Religionsunterricht nicht geben, soll der Lehrer die Kinder die religiösen Aufgaben aufsagen lassen. Wenn der Lehrer, der nach der neuesten Besoldungsvorlage eine besondere Remuneration dafür erhalten würde, davon entbunden zu sein wünscht, soll eine andere geeignete Person gewählt werden. Art. 25: Der Familienvater hat das Recht, sein Kind vom Religionsunterricht zu dispensieren. Seine Zustimmung zu den getroffenen Maßnahmen wird jedoch vorausgesetzt, so lange er nicht eine gegenteilige Erklärung abgibt! — In den von mir besuchten öffentlichen Primär- und Mittelschulen in Brüssel habe ich aber keinerlei Vorkehrungen für den Religionsunterricht angetroffen.

** cf. Schmid, Encyklop. Bd. I pag. 791 und Schmidt-Lange, Gesch. der Pädag. Bd. IV pag. 753.

*** Programme de l'enseignement à donner dans les écoles primaires communales etc.

Achtung vor der Gerechtigkeit, seine aufrichtige Zuneigung für die Kinder, gestatten ihm eine weise Disziplin zu erzielen und verschaffen ihm Gehorsam und Achtung. Also in die glücklichen Bedingungen eines guten Familienvaters hineingestellt, läßt er es sich angelegen sein, Lehren zu erteilen, welche, wie die des häuslichen Herdes, von Einfachheit, Güte und Tugend durchdrungen sind.

Er soll es sich angelegen sein lassen, die Achtung der Wahrheit und Gerechtigkeit, den Geist der Mildthätigkeit und der Verträglichkeit, die Liebe zur Arbeit und zur Sparsamkeit einzuflößen.

Er soll die Gelegenheit aufsuchen, seine Schüler empfindlich zu machen für das Schöne in der Natur, in den Künsten, in dem moralischen Leben, und soll so den Einfluß benutzen, welchen die ästhetische Kultur auf die Erziehung des Herzens ausübt.

Der eigentliche Charakter der Primärschule läßt nicht zu, daß man einen didaktischen Moralkursus nach einem vorgezeichneten Plane gebe. Was dem Kinde frommt, ist das gute Beispiel des Lehrers, das gute Beispiel der Mitschüler, ist die Unterweisung der aufs Leben gerichteten Moral, ist die spontane Lektion, welche bald aus einer Lektüre, bald aus dem Schauspiel des Weltalls, jetzt aus einem Geschichtszug, dann aus einer Fabel hervorgeht.

Ratsam ist es, daß gewisse Lektionen, die eine Erzählung, eine Fabel, ein litterarisches Stück, eine Geschichtsbegebenheit zum Gegenstand haben, jede Woche zu bestimmten Stunden gegeben werden (der Normal-Lektionsplan zeigt 2 Stunden wöchentlich für Moral und Lesen!) Es ist Sache des Lehrers, die Begebenheiten, die Beispiele aus dem Lesebuch, aus den andern Schulbüchern oder sonst wo zu wählen und sie derart aufzustellen, daß sie unter einer konkreten und anziehenden Form die vorzüglichsten moralischen Pflichten des Kindes darstellen.

Der Lehrer soll den heilsamen Eindruck vergrößern, den eine Erzählung hervorbringt, indem er die Lehre in einen Grundsatz formuliert, die daraus hervorgeht. -- —

Wenn die Primärschule sich nicht zu einem didaktischen Unterricht der Moral eignet, so kann man doch den Lehrer nicht genug ermutigen, familiäre Erklärungen über die Vorschriften zu geben, welche aus diesen Begebenheiten hervorgehen, über die praktische Nutzanwendung, wozu sie führen, über die Gründe, welche sie rechtfertigen, wenn diese den jungen Geistern leicht zugänglich sind. Was jedoch vermieden werden muß, ist die Auseinandersetzung der wissenschaftlichen Moral, das sind die langen und ermüdenden Abhandlungen."

Auch das Gesetz für die Mittelschulen vom 1. Juni 1850 forderte den Religionsunterricht noch als einen notwendigen Teil des gesamten Lehrplanes*, der neueste Normal=Stundenplan dagegen (arrêté royal du 10. juillet 1881) enthält keine Stunden mehr dafür.

Der Normal=Lektionsplan für die Seminarien enthält für jede Klasse wöchentlich 1 Stunde für Moral und Lebensart (Savoir-vivre). Siehe später.

Die öffentlichen Schulen Belgiens sind daher in der That religionslos, und sie wollen auch als nichts anderes gelten. Selbst das Gebet ist aus ihnen verbannt, und der Name Christus findet höchstens in der Geschichte, ähnlich wie Muhamed, eine flüchtige Erwähnung. Und damit ja nichts an religiöse Ceremonie erinnere, ist auch das Händefalten verpönt, und an Stelle dessen sitzen die Kinder, die schon von der Unterklasse ab mit vous und monsieur resp. mademoiselle tituliert werden, mit verschränkten Armen da, sicher im Gefühl ihrer körperlichen Unverletzlichkeit, die durch keine strafende Berührung verletzt werden darf.

Trotzdem muß anerkannt werden, daß die Zucht im allgemeinen keinen ungünstigen Eindruck macht; denn wenn man auch in der Klasse die stramme Haltung und das ungeteilte Hingerichtetsein der Aufmerksamkeit auf den Lehrgegenstand, ohne

---

* Art. 8: L'instruction moyenne comprend l'enseignement religieux. Les ministres des cultes seront invités à donner ou à surveiller cet enseignement.



welche doch ein durchgreifender Unterrichtserfolg nicht möglich ist, oft unangenehm vermissen muß, so wird man doch andrerseits umsomehr befriedigt durch die meist wohlgeordnete und lärmlose Bewegung auf den Schulhöfen und durch die gemütliche Art des Verkehrs in den Freizeiten. Das autoritative Verhältnis tritt zurück hinter dem kordialen, wie ja auch im belgischen Staatsleben das monarchische Prinzip hinter dem konstitutionellen bedeutend zurücksteht, und die kirchliche Autorität für die „freidenkende" Majorität der Erwachsenen ebensowenig Bedeutung hat, wie für die religionslose Schuljugend.

Fragen wir aber, was wohl dazu geführt haben mag, den Religionsunterricht, der doch noch im Schulgesetz von 1842 als ein notwendiger Teil des Primärunterrichtes, wie 1850 als ein integrierender Teil des Sekundärunterrichtes, festgehalten war, in den neuesten Gesetzesbestimmungen fallen zu lassen, — und zwar zu einer Zeit, wo in unserem benachbarten Deutschland das kirchliche Streben in Kindergottesdiensten, Kirchenvereinen, Kirchenkatechisationen &c. wieder um so lebhafter hervortritt —, so dürfte die Erklärung nicht so fern liegen, wie es auf den ersten Blick scheinen möchte.

Die klerikale Partei stand, wie wir gesehen haben, der Staatsschule von vornherein feindselig gegenüber und bot alles auf, das sämtliche Schulwesen in ihre Hand zu bekommen. Es war also ihrem Prinzip schnurstracks zuwider, sich an der Staatsschule irgendwie zu beteiligen, konnte also auch von dem Rechte, den Religionsunterricht darin zu erteilen, kaum Gebrauch machen. Der Staat würde demnach, selbst wenn er ernstlichst gewollt hätte, auf diesem Wege kaum die nötigen Lehrkräfte für den betr. Unterrichtsgegenstand haben finden können; ebensowenig wie es beispielsweise im kleinen in Erfurt möglich war, für die höhere Töchter-, Mittel- und Bürger-Mädchenschule, die vorwiegend evangelischen Charakter tragen, für die katholischen Schülerinnen einen katholischen Religionslehrer zu gewinnen. Trotzdem seitens des Magistrats 3 M. pro Stunde, ein für die hiesigen Verhältnisse ganz anständiges Honorar, geboten wurden, meldete sich weder ein Geistlicher noch ein Lehrer, ob-

gleich gewiß manchem dieses Nebeneinkommen sehr erwünscht gewesen wäre. Um die Eltern nach und nach zu zwingen, ihre Kinder der katholischen Privat-Töchterschule zu überweisen, ließ man die letzteren, — und bei einem Teile ist das noch jetzt der Fall, — lieber jahrelang ohne Religionsunterricht umherlaufen, als der Kommunalschule selbst in diesem heiligsten Bedürfnis irgendwie entgegen zu kommen.

In Belgien habe ich übrigens, trotz geflissentlichen Nachforschens, bei der öffentlichen Lehrerschaft (soweit sie mir in der kurzen Zeit meines Dortseins zugänglich war,) nicht das mindeste Bedauern über die obwaltenden Zustände gefunden. Man betrachtet dieselben bereits als selbstverständlich und natürlich. Und wenn der Staat je wieder eine andere Richtung einschlagen und den Religionsunterricht, wie bei uns, durch die öffentlichen Lehrer erteilen lassen wollte, so dürfte er dazu kaum die nötige Fähigkeit vorfinden; denn die Morale théorique et practique und das Savoir-vivre, wie sie in den Seminarien an Stelle der Religion gelehrt werden, können sicherlich nicht die genügende Vorbereitung dafür gewähren.

Wegen der Neuheit übrigens dieses Unterrichtszweiges in Seminarien dürfte eine Übersicht des bezüglichen Unterrichtsganges nicht uninteressant sein.

1. Studienjahr.

A. Praktische Sittenlehre.

Vernünftige Darlegung der moralischen Pflichten mittelst einer Auswahl judiziöser Beispiele.

1. Pflichten gegen sich selbst: Erhaltung, Selbstmord. — Reinlichkeit, Gesundheitspflege, Gymnastik. — Arbeit, Sparsamkeit, Selbsthilfe. — Klugheit, Wahrhaftigkeit u. s. w.

2. Pflichten gegen die Familie: Die Familie als Grundlage des gesellschaftlichen Lebens; Glück am häuslichen Herd. — Ehe und deren Pflichten. — Rechte und Pflichten der Eltern gegen die Kinder und umgekehrt. — Pflichten der Kinder

gegen einander. — Pflichten der Lehrer und Schüler; der Herren und Dienstboten.

B. Lebensart.

1. Die wahre und falsche Höflichkeit; Beziehung derselben zur persönlichen Würde.
2. Kleidung, Haltung, Gang, Grüßen.
3. Höflichkeit in der Familie und bei Tisch.
4. Verhalten der Höheren gegen Niedere und umgekehrt. Verhältnis zwischen Gleichgestellten.
5. Wahl der Freunde und sonstiger Verbindungen.
6. Besuche; Einladungen und Empfangsmanieren.
7. Unterhaltungs= und Anstandsregeln.

2. Studienjahr.

A. Praktische Sittenlehre.

1. Pflichten der Menschen im allgemeinen.

a. Pflichten der Gerechtigkeit. Hauptgrundsatz: „Was du nicht willst, daß man dir thu', das füg' auch keinem andern zu!“ — Achtung des Lebens anderer, Mord, Selbstverteidigung. — Persönliche Freiheit, Sklaverei und Leibeigenschaft. — Eigentum, Betrug, Diebstahl. — Verträge ꝛc. — Ehre, guter Ruf und Verleumdung. — Überzeugung, Gewissen ꝛc. — Streben nach Wahrheit und Entwicklung der Intelligenz.

b. Pflichten der Barmherzigkeit. Hauptgrundsatz: „Liebe deinen Nächsten, wie dich selbst, und thue anderen, was du willst, daß sie dir thun!“ — Wohlthun und Bettelei. — Pflicht, den armen Kindern zur Entwicklung ihrer moralischen, intellektuellen und physischen Kräfte zu verhelfen. — Hingebung und Aufopferung. — Güte gegen die Tiere.

2. Bürgerliche Pflichten: Vaterlandsliebe. — Gesetzeserfüllung. — Achtung der Verfassung und der Obrigkeit. — Vaterlandsverteidigung. — Steuern. — Politische Pflichten und bürgerlicher Mut.

3. Methode für die moralische Unterweisung in der Primärschule. Praktische Übungen.

B. Lebensart.

Verhalten an öffentlichen Orten, auf Reisen, bei verschiedenen Ceremonieen: Taufen, Hochzeiten, Beerdigungen ꝛc. Briefförmlichkeiten. — Meublement einer Lehrerwohnung; Einfachheit und guter Geschmack.

3. Studienjahr.

Theoretische Sittenlehre.

1. Einleitung: Definition und Einteilung der Moral.
2. Von den verschiedenen Motiven unserer Handlungen.
3. Das sittliche Gewissen.
4. Das Gute; Prinzip der Sittenlehre und das moralische Gesetz.
5. Freiheit und Verantwortlichkeit; Recht und Pflicht; Tugend und Verdienst.
6. Prüfung verschiedener Sanktionierungen des Sittengesetzes: Gewissen und Gewissensbisse; öffentliche Meinung; philosophische und religiöse Bestätigung. Künftiges Leben in Gott.
7. Bibliographisches: Die bedeutendsten Elementarwerke über die Sittenlehre.

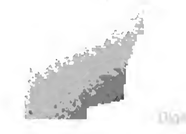
4. Studienjahr.

(Classe de perfectionement s. unt.)

a. Summarischer Abriß der Geschichte der Sittenlehre.

b. Erklärende Lektüre von Bruchstücken aus den Werken der wichtigsten Moralisten: Plato, Cicero, Epiktet, Aurel, Pascal, Franklin, Channing.

Es ist nicht zu leugnen, daß jedenfalls gar vieles aus der praktischen Moral- und Lebensart gerade für die Seminaristen recht heilsam sein würde; aber doch wird man auch eingestehen müssen, daß einesteils das Sittengesetz des Katechismus, anderenteils die praktische Psychologie und Pädagogik gar viele Anknüpfungspunkte bietet für die erforderlichen praktischen Moralprinzipien, und daß hinsichtlich der Lebensart vorzüglich der



gesellige Verkehr mit den Zöglingen, event. die Lektüre ꝛc. fruchtbar zu machen sind, wie ja überhaupt gar manches unstreitig durchs Leben viel praktischer und vorteilhafter gelehrt wird, als durch Kathederweisheit und Kathedermethode.

Kommen wir jedoch nunmehr auf die belgischen Schuleinrichtungen selbst, und zwar zunächst auf die Primärschulen zurück, so erblicken wir als allgemeine Grundlage derselben die Écoles gardiennes oder Kindergärten, und als Abschluß die Écoles primaires supérieures = höhere Primärschulen und die Écoles d'adultes oder Fortbildungsschulen für Erwachsene.*

Wie in Belgien überhaupt kein Schulzwang existiert, so natürlich auch nicht für die Kindergärten; aber der Staat (resp. die Gemeinde) sorgt für zweckmäßig eingerichtete Anstalten in ausreichender Zahl, die mit den Primärschulen in organischer Verbindung stehen, und im Programme des exercices et des occupations (Brüssel 1880) hat er deren innere und äußere Einrichtung auf Grund der Fröbelschen Ideeen bestimmt geregelt und genaue Lektions- und Lehrpläne für die drei Unterrichtsstufen: 3.—4., 4.—5. und 5.—6. Lebensjahr mit je 54 halbstündigen Übungen pro Woche festgestellt.

Eigentliche Lese-, Schreib- und Rechenübungen sind mit Recht ausdrücklich ausgeschlossen; aber nach beendigtem Kursus sollen die Kinder um so befähigter sein, den folgenden methodischen Schulunterweisungen mit Nutzen zu folgen, und durch Hinübernahme einer Anzahl Fröbelscher Übungen in die Unterklasse der Primärschule soll eine naturgemäße Vermittlung zwischen beiden Anstalten bewirkt werden.

---

* cf. Circ. min. 15. sept. 1880: Les expériences faites dans ces dernières années par les nations qui apprécient la haute valeur du progrès pédagogique, ont mis en évidence cette vérité que le premier degré d'enseignement ne doit pas être resserré dans le cadre étroit de l'école prim., mais avoir pour base l'éducation de la famille ou celle du jardin d'enfants, et pour couronnement les leçons d'adultes ou de l'école primaire supérieure.

Auch kann unter Umständen die unterste Stufe der Primärschule mit dem Kindergarten als dessen Oberstufe verbunden werden.

Die teilweise Fortsetzung aber der Fröbelschen Übungen in der Schule setzt voraus, daß auch die Elementarlehrer mit der Kindergarten-Methode möglichst vertraut gemacht werden. Und in der That habe ich in der Section normale d'instituteurs zu Brüssel Fröbel und seine Methode in einer Ausführlichkeit behandeln hören, wie es bei uns, in der Heimat Fröbels, in Seminarien kaum je vorkommen dürfte. Entsprechende praktische Übungen im Kindergarten sollen gleich den Lehrproben in der Übungsschule angeschlossen werden.

Für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen sind auf Grund eines kgl. Erlasses vom 18. März 1880 und eines Ministerial-Beschlusses vom 21. August 1880 Normalkurse eingerichtet, deren Unterrichtsgang und Prüfungsverfahren durch ein Spezialprogramm geregelt ist. Der Unterrichtsplan umfaßt:

2	St.	wöchentl.	Pädagogik und Methodologie.
4	"	"	Fröbelsche Methode.
12	"	"	Praktische Übungen in Kindergärten.
5	"	"	Muttersprache.
2	"	"	Rechnen.
3	"	"	Zeichnen und Formenlehre.
4	"	"	Naturgeschichtliche ꝛc. Unterhaltungen (Sach-Unterricht).
3	"	"	Gesang.
2	"	"	Gymnastik.

Summa: 37 Stunden wöchentlich.

Die spezielle Stoffverteilung gibt das Programme des matières à enseigner aux cours normaux temporaires. Bruxelles 1880.

Der von mir besuchte Kindergarten war z. Z. wenig frequentiert, aber reichlich mit Beschäftigungs- und Anschauungsmitteln ausgestattet. Das Lokal enthielt außer den hellen und freund-

lichen Beschäftigungsräumen einen größeren Versammlungs- und Turnsaal, einen geräumigen Hof und einige Gartenanlagen. Der Verkehr der Kindergärtnerinnen mit den Kindern war ein echt familiär-mütterlicher. Bei den Beschäftigungen (Bauen und Flechten) trat ein freudiger kindlicher Wetteifer deutlich hervor; die gesungenen Liedchen waren zweckmäßig ausgewählt und wurden angenehm vorgetragen. —

Das Unterrichtsverfahren in den Kommunal-Primärschulen ist durch das Programme de l'enseignement à donner dans les écoles primaires communales (Bruxelles 1880. Rue du Louvain 30) geregelt worden.

Darnach zerfallen alle öffentlichen Primärschulen in 3 Stufen

a. 6.—8. Jahr: Unterstufe.
b. 8.—10. „ Mittelstufe.
c. 10.—12. „ Oberstufe.

Hieran schließt sich die Oberprimärschule, 12.—14. Jahr, „welche die allgemeine Erziehung der Jugend fortsetzen, dieselbe auf das Ackerbauleben und die gewerbliche Laufbahn vorbereiten und zugleich mit ausgedehnteren Kenntnissen den Geschmack der Beobachtungswissenschaften und der Geistesvergnügen unter der Bevölkerung verbreiten soll."

Die eigentlichen Primärschulen arbeiten nach folgendem General-Stundenplan:

Unterrichtsfächer.	I. Stufe.		II. Stufe.		III. Stufe.	
	Knab	Mädch.	Knab.	Mädch.	Knab.	Mädch.
I. Obligatorische Fächer.						
Moral, Lesen, Muttersprache	11	10	6	6	6	6
Schreiben			2	2	1	1
Rechnen und metrisches Maß-System	4	3	4	3	4	3
Formenlehre und Zeichnen	2	2	3	2	3	3
Erdbeschreibung, Geschichte	2	1	3	2	3	2

Unterrichtsfächer.	I. Stufe.		II. Stufe		III. Stufe.	
	Knab.	Mädch.	Knab.	Mädch.	Knab.	Mädch.
Naturwissenschaften	1	1	3	2	3	2
Turnen	1	1	1	1	1	1
Gesang	1	1	1	1	2	1
Handarbeiten		3		4		4
II. Fakultative Fächer.						
Zweite Sprache	3	3	5	5	5	5
Summa	25	25	28	28	28	28

In den Schulen, in denen eine 2. Sprache nicht gelehrt wird, sollen die betr. Stunden auf die obligatorischen Fächer, und zwar mindestens 2 auf die Muttersprache, verwandt werden.

1 Stunde der Naturkunde kann zu Ackerbau und Baumzucht verwandt werden.

Auch die Grundbegriffe des Verfassungsrechtes und der Sozialökonomie, sowie Buchführung (bez. Mädchen: Hauswirtschaftslehre) können, wo keine Oberprimärschule vorhanden ist, nach deren Plane aufgenommen werden.

Turnen soll womöglich täglich 1/4 Stunde lang außerhalb der übrigen Lektionen erteilt werden. Zwischen den einzelnen Stunden sollen mindestens 10—15 Minuten für die Erholung gewährt werden.

Als Muttersprache gilt in den wallonischen Distrikten das Französisch; in den vlämischen das Vlämische. Nur 0,80 % (43,179 Ew.) der Bewohner sind rein deutschen Stammes, 57,11 % (308,580 Ew.) vlämisch und 42,09 % (2274,020 Ew.) wallonisch. Das Französische ist offizielle Landessprache und bis in die neueste Zeit im Vordringen gewesen. Gegenwärtig jedoch macht sich eine bedeutende Reaktion geltend, welche der vlämischen Majorität der Bevölkerung sprachlich zu ihrem Rechte verhelfen will und in der antwerpener Gesellschaft, dem „neder duitschen Bond“, ihre Hauptstütze findet. In den Brüsseler Primärschulen wird Französisch und Vlämisch

gelehrt, in den Normal- und niederen Mittelschulen tritt Deutsch und fakultativ Englisch hinzu.

Da die Kinder von Jugend auf hier verschiedene Sprachen zu hören und zu sprechen Gelegenheit und Veranlassung haben, so ist die Unterrichtsmethode in den neueren Sprachen naturgemäß eine mehr praktisch-konversationelle, als theoretisch-grammatische.

Man beginnt auf der Unterstufe (Nur Sprechübungen) mit dem Benennen der verschiedenen Gegenstände, welche im Beobachtungskreise des Kindes liegen, zuerst in der Mutter-, sodann in der fremden Sprache; fügt entsprechende Eigenschaftswörter hinzu und bildet mittelst Anwendung der gebräuchlichsten Zeitwörter kleine Sätzchen.

Erst auf der 2. Stufe tritt das Lesen und Übersetzen kleiner Lesestücke mit daran geknüpften Sprechübungen, sowie das ausdrucksvolle Hersagen kleiner erklärter Stücke hinzu, während die schriftlichen Übungen sehr bald neben den Übersetzungen und Diktaten kleine Aufsätze über vorher besprochene Gegenstände aufnehmen. Je „nach dem steigenden Bedürfnis" sollen die Hauptregeln in bezug auf den Bau des einfachen und erweiterten Satzes zur Kenntnis gebracht werden.

Auf der 3. Stufe werden diese Übungen erweitert und vertieft, und die Wiederholungen von Geschichts-, Geographie- und anderen Lektionen öfters in der zweiten Sprache angestellt.

Es wird einem bei (vergleichender) Beobachtung dieses Verfahrens an Ort und Stelle so recht klar, daß es eben keine Universal-Methode gibt, sondern daß unter verschiedenen Verhältnissen ganz verschiedene Wege zum Ziele führen können, wie ja auch der Zweck des modernen fremdsprachlichen Unterrichtes in verschiedenen Gegenden und für verschiedene Lehranstalten verschieden gefaßt werden muß. Während wir im Inneren Deutschlands in den mittleren Lehranstalten jedenfalls das Hauptgewicht auf grammatisch sichere und verständnisvolle Einführung in die entsprechende Litteratur legen müssen, tritt in jenen Grenzdistrikten das praktische Bedürfnis nach dem mündlichen und

schriftlichen Gebrauch der Sprache unabweisbar hervor und muß möglichst frühzeitig befriedigt werden, wie ja auch die Erlernung durch die nahe Berührung der verschiedenen Sprachelemente* bedeutend erleichtert wird, ohne daß eine derartige grammatische Schulung notwendig wäre, wie bei uns.

Hinsichtlich des ersten Unterrichtes in der Muttersprache (Französisch) habe ich in den Brüsseler Elementarschulen die analytisch-synthetische Schreiblese-Methode (nicht Normalwörter-Methode) vorgefunden, die auch, namentlich in der mit dem Seminar verbundenen Applikations- oder Übungsschule in recht rationeller Weise betrieben ward. Die Kinder waren innerhalb 3/4 Jahren (Oktober bis Juli) derartig gefördert, daß sie kleine Lesestücke der Fibel mit genügender Fertigkeit lasen und diktierte Sätzchen, wie: Ma mère a un joli bouquet. Nous avons été à l'estaminet etc. in der großen Mehrzahl fehlerfrei niederschrieben. Auch die Handschriften waren im Durchschnitt recht gut, was jedenfalls mit darin begründet liegt, daß sie von vornherein, und zwar allein, die an sich gefälligere und die Hand mehr bildende gebogene Lateinschrift zu üben haben, während die eckige deutsche Schrift (für deren Erlernung in der Regel 2 Monate der bez. Sprachstunden gerechnet werden) nur für die Deutsch lernenden Schüler auf der entsprechenden Mittelstufe hinzutritt.

Wie in den französischen Schulen, so fehlt auch hier ein selbständiger und spezieller Anschauungsunterricht. Derselbe tritt sofort als getrennter Sachunterricht mit naturkundlichem, geschichtlichem und geographischem Inhalte auf.

---

* Nach der Zählung vom 31. Dez. 1876 sprachen in Belgien:

2,659,890	Ew.	nur vlämisch,
2,256,800	„	„ französisch,
38,070	„	„ deutsch,
340,770	„	vlämisch und französisch,
1,790	„	vlämisch und deutsch,
5,490	„	vlämisch, deutsch und französisch,
7,640	„	verschiedene andere Sprachen,
2,070	„	waren taubstumm.

Der Lehrplan für die Erdbeschreibung fordert schon für die Elementarstufe (1. Schuljahr) die Orientierung nach den Himmelsgegenden und darauf heimatskundliche Unterweisung über: Schulsaal, Schulhaus; (2. Schuljahr:) Straßen, Plätze, Geburtsort, Kanton, Horizont, Erdkugel, Weltteile und Weltmeere, Belgien und angrenzende Länder; während sich die geschichtlichen Unterweisungen auf Familien-, Schul- und Gemeinde-Verhältnisse beschränken. In 2 Elementarklassen habe ich ausdrücklich um eine Lektion in diesen Gegenständen gebeten; doch wich man dem augenscheinlich geflissentlich aus, während ich in naturkundlicher Beziehung eine ganz mustergiltige Besprechung über eine Topfpflanze hörte, die zu diesem Zwecke eingepflanzt war, bei der Betrachtung aber herausgenommen und genau angeschaut wurde. Man fühlte wohl selbst, daß eigentliche geographische und geschichtliche Lektionen auf dieser Stufe verfrüht sind, während geeignete Naturprodukte als Anschauungsobjekte auch für die Unterstufe ganz empfehlenswert erscheinen.

Auch Formenlehre mit Zeichnen verbunden tritt bereits in der Unterklasse auf: „Summarische Betrachtung" des Würfels, sowie des Parallelepipedums und Darstellen derselben durch Stäbchen und Kügelchen — nach Fröbelscher Art — Quadrat, Rechteck, Diagonalen, Dreiecke; Messung und Teilung gerader Linien. — Zeichnen und Fröbelsche Übungen (3.—6. Gabe; Mosaikspiel; Stäbchenlegen und Papierfalten) werden stets in praktische Verbindung dazu gesetzt.

Im 2. Schuljahr treten bereits Cylinder, Kreis (Umfang, Mittelpunkt, Durchmesser, Bogen, Sehne) und Kugel (Zentrum, Radius, Halbkugel 2c.) hinzu, und zu dem zeichnerischen Darstellen von Linien und einfachen geometrischen Grundformen gesellen sich bereits Farbenzeichnungen mit 2—3 Farbentönen, zuletzt sogar (2. Schuljahr:) Kenntnis der Grund- und Ergänzungsfarben. Gedächtniszeichnen.

Im Rechnen fallen den beiden ersten Schuljahren die 4 Species im Zahlenraume 1—100 und die Kenntnis der Brüche zu, deren Nenner 10 nicht übersteigen; außerdem die Bekanntschaft mit den üblichen Längen-, Flächen-, Körper- und Inhaltsmaßen,

sowie mit den gesetzlichen Gewichten und Münzen — auf dem Wege der Anschauung. Die Anschaulichkeit des Elementarrechnens wird überhaupt mit Recht außerordentlich betont, und außer der russischen Rechenmaschine findet sich in Elementarklassen ein ihr ähnlicher Apparat, an welchem der oberste Streifen einen langen Cylinder trägt, der auf dem 2. Streifen in 2, auf dem 3. in 3 u. s. f. bis auf dem 10. in 10 Teile zerlegt erscheint.

Ein anderer Apparat stellt sich zunächst als quadratische Fläche dar. Dieselbe kann in 10 gleiche wagerechte Streifen und jeder derselben wieder in 10 Würfel zerlegt werden. Wie der erstere für die Veranschaulichung der gewöhnlichen Brüche, so läßt sich der zweite namentlich für die anschauliche Einführung in die Dezimalbrüche sehr zweckmäßig verwenden.

Turnen wird in Knaben- und Mädchenschulen auf allen Stufen nach einem offiziellen Programm v. J. 1875 gelehrt.

In den Mädchenklassen werden ähnliche Handarbeiten wie bei uns gefertigt, doch scheint die Schallenfeldsche Methode noch nicht sehr in Aufnahme gekommen zu sein. Behufs demnächstiger Einführung des Handarbeitsunterrichtes in Knabenschulen war seitens der Regierung ein Professor der Brüsseler Normal-Sektion während des vorigen Sommers nach Dresden gesandt worden, um an dem dortigen Clauson-Kaasschen Kursus für Lehrer teilzunehmen! —

Im Rechnen und Zeichnen sind im genannten Plane von 1880 für die Oberstufe ähnliche Ziele gesteckt, wie für unsere 4—6klassigen Volksschulen; so auch in den Naturwissenschaften, in welchen außerordentlich viel für Anschauungsmaterial gesorgt wird. In manchen Klassen ist kaum noch eine leere Wandstelle zu finden, und das mannigfaltige Material für Geographie, Naturbeschreibung ꝛc. dürfte nicht selten mehr zerstreuen, als die Aufmerksamkeit fesseln. Als alte Bekannte treten dabei die Wandkarten von Kiepert, Sydow, Raaz, Berghaus ꝛc., die Leutemannschen und Essener naturhistorischen Wandtafeln, sowie die Winkelmannschen Anschauungsbilder ꝛc. überall wieder hervor.

Ein permanentes Schulmuseum in Brüssel (Rue



ducale) bietet das Neueste und Bewährteste allezeit zur Besichtigung dar.

Der Geschichtsunterricht beschränkt sich auf belgische Geschichte, die allerdings vielfach in die französische und deutsche hinübergreift. Auch die Geographie nimmt bis zur Oberstufe nur Belgien speziell, Europa und die fremden Erdteile nur summarisch durch. Das Kartenzeichnen wird tüchtig betrieben, wobei schwarze Globen und Wandkarten (cartes muettes), event. mit Gradeinteilung und einfachen Landesgrenzen, zweckmäßige Verwendung finden. Die gewonnenen Kenntnisse werden vielfach durch fingierte Reisen auf der Karte praktisch weiter eingeübt. Von der sogenannten „vergleichenden Methode" dagegen habe ich wenig vorgefunden.

Schon auf der Oberstufe der Unterprimärschule können die Grundbegriffe des Ackerbaues gelehrt werden: a. Bodenarten, b. Verbesserung des Bodens, c. Ackern, d. Reinhaltung, e. Düngen, f. Aussaat; desgl. die ersten Elemente der Baumzucht.

In der Oberprimärschule (12.—14. Jahr) tritt Folgendes hinzu:

A. Grundbegriffe der Socialökonomie:

1. Bedürfnisse des Menschen. 2. Arbeit. 3. Tausch. 4. Versicherungsgesellschaften.

B. Grundbegriffe des Verfassungsrechtes.

1. Die Belgier und ihre Rechte. 2. Begriff über die 3 großen Staatsgewalten: Kammern, König und Ministerium, Gericht. 3. Finanzwesen (Summarisch). 4. Zweck und Organisation der Armee und der Bürgergarde. 5. Provinzial- und Kommunalbehörden. 6. Die Wahlen und die Wähler.

C. Elemente des Handels und der Buchführung.

1. Zweck und Hauptzweige des Handels. 2. Handelsleute und deren Pflichten. 3. Handelsdokumente und Handelskorrespondenz. 4. Hilfs- und Hauptbücher. 5. Einfache und doppelte Buchführung.

Für die Mädchen:

Hauswirtschaftslehre:

1. Bedingungen einer gesunden Wohnung. 2. Mobiliar. 3. Heizung und Erleuchtung. 4. Reinigung der Wäsche. 5. Unterhalt derselben. 6. Speisen. 7. Getränke. 8. Küchengeräte. 9. Toilette. 10. Einnahmen und Ausgaben der Familie.

Im übrigen werden die Unterrichtsgegenstände der Unter-Primärschule in der Ober-Primärschule fortgeführt, erweitert und für das praktische Lebensbedürfnis möglichst fruchtbar gemacht.

Im Rechnen werden sämtliche bürgerliche Rechnungsarten absolviert und das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzeln, nebst Gleichungen ersten Grades hinzu genommen. Die Geometrie schreitet bis zur Ähnlichkeit der Figuren fort und nimmt die Elemente des Feldmessens mit auf.

Das Zeichnen endigt mit den „Prinzipien der Projektionen und den Elementen der Perspektive", nach dem System Strösser, welches die Körper mit ihren Kanten aus Eisendraht darstellt.

Der Generalplan der wöchentlichen Zeiteinteilung für die Oberprimärschule ist folgender:

Moral und Lesen	2 St.	
Schreiben	1 „	
Muttersprache	4 „	
Zweite Sprache	5 „	
Arithmetik	3 „	
Geometrie und Zeichnen	3 „	Mädchen 2 St.
Erdbeschreibung	1 „	
Geschichte	1 „	
Socialökonomie u. Verfassungsrecht	1 „	Mädchen — St.
Naturwissensch., Gesundheitslehre, Ackerbau, Gartenbau u. Baumzucht	4 „	„ 3 „
Buchführung	1 „	„ 1 „
Turnen	2 „	„ 1 „
Gesang	2 „	„ 1 „
Handarbeiten u. Hauswirtschaft	— „	„ 5 „

Summa 30 St. für Knaben wie Mädch.

Nach dem 14. Lebensjahre können die Primärschüler und -Schülerinnen in die Fortbildungskurse eintreten, welche mit den Gemeinde-Primärschulen in Verbindung gesetzt sind und deren Besuch für unvermögende Schüler unentgeltlich ist, während von vermögenden ein mäßiges Schulgeld erhoben werden kann. cf. Règlement général du 1. septbr. 1866 und Arrêté royal du 1. septbr. 1880.

Über den Primärschulen stehen die Écoles moyennes oder Mittelschulen. Das bez. Gesetz vom 1. Juni 1850 unterscheidet höhere Mittelschulen oder Athenäen, entsprechend unsern Gymnasien, und niedere oder eigentliche Mittelschulen.

Das Ergänzungs-Gesetz vom 15. Juni 1881 bestimmt, daß 3 kgl. Athenäen in der Provinz Hainaut; 2 dagegen in jeder andern Provinz sein sollen.

Die Zahl der öffentlichen Mittelschulen für Knaben soll sich mindestens auf 100, die der Mädchen auf 50 belaufen. (Den gegenwärtigen Standpunkt siehe später).

Für die Lehrer an den Athenäen (Gymnasien) ist, wie bei uns, ein wissenschaftliches Prüfungszeugnis erforderlich, (das Diplôme de professeur agrégé de l'enseignement moyen du degré supérieur) für die Direktoren und Lehrer an den niederen Mittelschulen ein Spezialzeugnis, das auch durch Primärlehrer erlangt worden (Diplôme de professeur agrégé de l'enseignement moyen du degré inférieur). Ähnlich bei Mädchen-Mittelschulen.

Die Gehälter für die Gymnasiallehrer sind folgendermaßen fixiert (Königl. Erlaß vom 4. August 1881):

Studienpräfekt (Direktor)	Min.:	4200 Fr.	Max.:	4600 Fr.
Professor der 3. Klasse	„	2600 „	„	2900 „
„ „ 2. „	„	3200 „	„	3400 „
„ „ 1. „	„	3700 „	„	4100 „
Auff. (surveillant*) 2. Kl.	„	2200 „	„	2400 „
„ „ 1. „	„	2600 „	„	2800 „

* Hierfür ein niedereres Prüfungszeugnis erforderlich: die humanistische oder realistische Kandidatur.

Die Gehälter der Lehrer an **Knaben-Mittelschulen:**

Direktor		Min.: 2800 Fr.	Max.: 3300 Fr.
Régent („Professor", Hauptlehrer)	2. Kl.	„ 2000 „	„ 2200 „
Régent „	1. „	„ 2300 „	„ 2500 „
Instituteur (Hilfslehrer*)	2. Kl.	„ 1600 „	„ 1800 „
„ „	1. „	„ 2000 „	„ 2800 „

Für **Mädchen-Mittelschulen:**

Direktrice		Min.: 2800 Fr.	Max.: 3300 Fr.
Régente (Hauptlehrerin)	2. Kl.	„ 2000 „	„ 2200 „
„ „	1. „	„ 2300 „	„ 2500 „
Institutrice (Hilfslehrerin)	2. Kl.	„ 1600 „	„ 1800 „
„ „	1. „	„ 2000 „	„ 2200 „
Technischer Lehrer f. Zeichnen, Musik oder Turnen		„ 900 „	„ 1100 „

Das Aufrücken aus einer Gehaltsstufe in die andere findet normalmäßig nach Verlauf von 3 Jahren statt.

Die Maximal-Gehälter der Direktoren und Direktricen, sowie der Professoren bez. Lehrer und Lehrerinnen 1. Klasse an den höhern und niedern Mittelschulen können bei hervorragenden Leistungen noch um 200—500 Fr. jährlich erhöht werden.

Die **Zeichenlehrer**, welche mit einem durch kgl. Erlaß vom 10. Juli 1878 vorgeschriebenen Fachzeugnis versehen sind, erhalten in den Athenäen 1200—1500 bez. 1500—1800 Fr., in den eigentlichen Mittelschulen** 800—900 bez. 900 bis

* Hierfür das Primärlehrer-Zeugnis genügend.

** Nach königl. Erlaß vom 14. Juli 1875 sind 2 Kategorieen von Mittelschulen zu unterscheiden. Die 1. Kateg. hat 1 Direktor, 4 régents, 2 instituteurs für die Vorbereitungsklassen; die 2. Kateg.: 1 Direktor, 2—3 régents und 2 instituteurs; — außer den technischen Lehrern.

1100 Fr. für Erteilung der normalmäßigen Zeichenstunden des Generalplanes (6 St. wöchentlich für Mittelschulen s. Plan). Erteilen dieselben noch andere Stunden, so findet anderweitige Vergütung statt, wie sie auch zu gleicher Zeit an zwei oder mehreren Instituten unterrichten können.

Ähnlich bei den Turnlehrern, welche an Mittelschulen 800—1000, an Athenäen 1200—1600 Fr. erhalten.

Zur Vorbildung von Lehrern für die mittleren Schulen beider Gattung sind zwei Arten von Normalschulen vorhanden.

A. Für die Mittelschullehrer niederen Grades:

1. Die Normalschule zu Nivelles (i. J. 1879/81: 25 Schüler).
2. „ „ „ Brügge (i. J. „ 20 „

B. Für die Mittelschulen höheren Grades (Athenäen):

1. Die Normalschule für humanistische Studien zu Lüttich:
Sektion für alte Sprachen i. J. 1880: 13 Schüler.
„ „ neuere „ „ „ 9 „
Summa: 22 Schüler.

1. Die Normalschule für Naturwissenschaften zu Gent:
i. J. 1879—80: 6 Schüler.

In die Normalschule für humanistische Studien werden Jünglinge im Alter von 18—23 Jahren aufgenommen, welche die vorgeschriebene Aufnahmeprüfung bestanden und die erforderliche ministerielle Genehmigung erlangt haben, welche jährlich je nach dem Lehrerbedürfnis der bez. Anstalten erteilt wird. Die schriftliche Aufnahmeprüfung umfaßt a. einen lateinischen Aufsatz, b. eine Übersetzung aus dem Lateinischen, c. eine Übersetzung aus dem Griechischen, d. einen französischen Auffsatz, e. zwei Aufgaben aus der alten Geschichte. Hierauf folgt eine mündliche Prüfung, wobei die Prüfungskommission vorzüglich mit auf die Befähigung zum Lehramt zu sehen hat.

Der Unterricht ist teils theoretisch, teils praktisch, und umfaßt in einem 4jährigen Kursus: a. Latein; b. Griechisch; c. Französisch; d. Vlämisch, Deutsch, Englisch; e. Philosophie

insbes. Anthropologie, Logik und Ethik; f. alte, mittlere und neuere Geschichte, desgl. Geographie mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasialbedürfnisses; g. Pädagogik und Methodenlehre. Turnen.

Die neueren Sprachen nebst neuerer Geschichte sind fakultativ; letztere jedoch für diejenigen obligatorisch, welche später Geschichte unterrichten wollen.

Die Vorlesungen werden teils an der Universität, teils im Seminar gehalten. Hier finden auch vielfache Konferenzen und praktische Übungen mit gegenseitiger Kritik statt. Alle 4—5 Wochen wird eine schriftliche (sprachliche) Arbeit abgeliefert und vom Direktor bez. Professor beurteilt. Diese Arbeiten werden vierteljährlich dem Minister eingereicht, der sie demnächst dem Verbesserungsrat vorlegt. Am Ende jedes Jahres werden die Zöglinge nach den Leistungen versetzt (!), und am Ende des 3. Studienjahres können sie das Zeugnis eines Professorats-Aspiranten erlangen, während am Ende des 4. Jahres das eigentliche Professorats-Examen abgelegt wird. Hierzu können sich aber auch andere Kandidaten melden, ohne die Normalschule oder sonst eine bestimmte Schulgattung besucht zu haben. Vorher aber muß das Aspirantenexamen bestanden sein. Auch „Doktoren der Philosophie", welche nur die Universität besucht und akademische Prüfungen abgelegt haben, können im mittleren Schuldienst verwandt werden; doch dürfen diejenigen, welche die Normalschule besucht haben, im Durchschnitt eher auf Anstellung rechnen, als diese, da man mit Recht bei jenen eine gediegenere praktische Vorbildung voraussetzen darf, während diesen allerdings vielfach eine freiere wissenschaftliche Durchbildung nachgerühmt wird.

Die Vorlesungen rc. am Seminar sind frei, und jeder Zögling hat außerdem noch Anspruch auf ein Stipendium von 500 Fr. jährlich, um die Pensionskosten decken zu können. Dafür aber bleibt der Kandidat der Regierung 5 Jahre lang zur freien Verwendung verpflichtet, wofern er nicht die auf ihn verwendeten Kosten zurück erstattet.

Ähnlich verhält es sich mit der Normalschule für die

exakten Wissenschaften in Gent, die gleichfalls mit der dortigen Universität, deren Professoren die bez. Vorlesungen halten, in engster Verbindung steht.

Der Kursus ist hier nur 3jährig; das Aspirantenexamen findet im 2., die Prüfung eines „aggregierten Professors" nach dem 3. Studienjahre vor der wissenschaftlichen Prüfungskommission statt. Der 1. Jahreskursus umfaßt: Analytische Geometrie und Algebra; Differential- und Integralrechnung; Mechanik, Experimentalphysik; Übungen in der Elementar-Mathematik; Linear- und architektonisches Zeichnen.

2. Jahr: Beschreibende Geometrie; mathematische Methodologie; Statik; Chemie; Physik; Mathematik; Astronomie; Freihand- und Linearzeichnen.

3. Jahr: Anthropologie und Logik; Integralrechnung; Dynamik; Maschinen- und Industrie-Mechanik; Feldmessen und Nivellieren; Naturgeschichte: allgemeine Prinzipien und Bestimmung der einheimischen Pflanzen, Tiere und Mineralien; Maschinenzeichnen; Praktische Übungen; Repetitionen; Konferenzen 2c.

Die Normalschulen für Lehrer der niederen Mittelschulen bilden gewissermaßen Fortsetzungen der Seminarien, mit denen sie verbunden sind. Sie werden von Zöglingen besucht, welche bereits das Primärlehrer-Diplom besitzen und fernerhin das Diplom eines aggregierten Professors niederen Grades vor einer speziellen Prüfungs-Kommission erwerben wollen. Das Aufnahmeexamen umfaßt: Französisch; Geschichte und Geographie; Rechnen; Algebra bis zu den Gleichungen 2. Grades; Planimetrie; Buchführung, Zeichnen und Schreiben. — Die Abgangsprüfung dagegen: Pädagogik u. Methodenlehre; Französisch mit Litteratur (Vortrag); (Deutsch, Vlämisch oder Englisch fakultativ); Algebra (Logarithmen); Elementargeometrie der drei Dimensionen; geradlinige Trigonometrie; Feldmessen; Physik, Mechanik und Chemie; Naturgeschichte; Zeichnen und Schreiben. Die Prüfung ist teils mündlich, teils schriftlich.

Die eigentliche Mittelschule

umfaßt 3 Klassen, mit welchen 2—3 Vorbereitungsklassen verbunden werden können, welche genau nach dem Plane der Primärschule arbeiten. In die Vorbereitungsschule können die Schüler in der Regel nach vollendetem 6., in die eigentlichen Mittelschulklassen erst nach vollendetem 11. Lebensjahre eintreten; doch sind Dispensationen in einzelnen Fällen zulässig.

Die Aufnahmebedingungen für die unterste Mittelschulklasse sind: Sicherheit in den 4 Species mit gemeinen und Decimalbrüchen; Kenntnis der gesetzlichen Maße und Gewichte; der Elemente der französischen Grammatik, sowie auch der vlämischen oder deutschen in denjenigen Landesteilen, wo diese Sprachen in Gebrauch sind; ferner leserliche und korrekte Niederschrift nach Diktat.

Wenn die Schülerzahl drei Jahre hinter einander die Zahl 40 überschritten hat; so tritt eine Teilung ein.

Der Normal-Lektionsplan für die Knaben-Mittelschulen ist folgender:

Unterrichtsgegenstand.	III. Kl. (1. Schulj.)	II. Kl.	I. Kl.	
Französisch	8	8	5	St. wöch.
Vlämisch i. d. vlämischen Distrikten	8	8	3	" "
" " wallonischen "	—	4	4	" "
Deutsch " " "	8	8	3	" "
" " vlämischen "	—	4	4	" "
Englisch (fakultativ)	—	—	3	" "
Geographie und Geschichte . .	3	3	3	" "
Mathematik	4	4	7	" "
Naturwissenschaft	1	1	3	" "
Buchführung u. Handelswissensch.	—	—	3	" "
Zeichnen	2	2	2	" "
Musik (Gesang — fakultativ) .	1	1	1	" "
Gymnastik	3	3	3	" "
Obligatorisch: Summa	29	33	33	" "

d. i. nach Abzug der fakultativen Fächer (Englisch und Musik),

sowie der in vlämischen Distrikten geringeren Stundenzahl für Deutsch, oder der in wallonischen Bezirken wegfallenden vlämischen Lektionen.

Für die beiden ersten Schuljahre (Vorbereitungskursus) dürfen keine häuslichen Schularbeiten aufgegeben werden, in den höheren Klassen sollen sie 2—3 Stunden täglich nicht überschreiten (Art. 9 des Reglements vom 14. Dez. 1881).

Nach dem Spezialprogramme vom 11. Juli 1881 entsprechen die Lehrpläne der beiden untern Klassen der Knaben-Mittelschule denen der 7. und 6. Klasse der Athenäen.

Über die Hälfte sämtlicher Unterrichtsstunden (49 resp. 51 : 95) sind für die sprachlichen Zwecke bestimmt. Und bei dieser reich zugemessenen Zeit, der natürlichen guten Beanlagung der Belgier für Sprachstudien, sowie bei der nahen Berührung der zu lernenden Sprachen im Verkehr und der leichteren Auswahl von geeigneten Sprachlehrern, die im mündlichen wie schriftlichen Gebrauch des betr. Lehrobjektes hinlänglich geübt sind, ist es leicht erklärlich, daß hinsichtlich der modernen Sprachen, namentlich soweit es den praktischen Gebrauch derselben anbelangt, mehr geleistet wird, als bei uns.

Auffallend war mir dabei, daß im allgemeinen die Deklamationsübungen hier augenscheinlich viel weniger gepflegt wurden, als in Frankreich, weshalb auch der Vortrag von Gedichten 2c. gar manches zu wünschen übrig ließ.

Als Ziele der Oberklasse der Mittelschule, die also unter günstigen Umständen mit dem 14. Jahre erreicht werden können, gelten:

Im Französisch: Kenntnis der gesamten Elementar-Grammatik und richtige mündliche, wie schriftliche Anwendung der grammatischen Regeln. Lektüre einer Chrestomathie und La Fontaine. Reproduktion der gelesenen und erklärten Stücke.

Ähnlich Vlämisch in den vlämischen Distrikten, während man sich in den wallonischen Gegenden hinsichtlich dieser Sprache mit den allgemeinern Regeln der Syntax, mit Übersetzungen und mit der Erklärung einer Auswahl charakteristischer Stücke an der Hand einer Chrestomathie begnügt.

Ähnlich verhält sichs mit dem Deutsch in den vlämischen Distrikten, während dasselbe in den wallonischen Gegenden in weiterer Ausdehnung, nämlich bis zur völligen Bearbeitung der Elementargrammatik, bis zu Aufsätzen und zur Konversation geführt wird.

Der einjährige Kursus im Englisch dagegen begnügt sich naturgemäß mit den einfacheren Regeln der Grammatik, setzt aber sofort mit Lektüre ein und übt möglichst praktisch in Diktaten, Versionen und Themen.

Geschichte. Abriß der allgemeinen Weltgeschichte unter besonderer Berücksichtigung Belgiens, — bis in die neueste Zeit.

Geographie. Europa speziell, die übrigen Erdteile summarisch.

Arithmetik. Quadrat- und Kubikwurzeln, Proportions-, Zins-, Wechsel-, Gesellschafts- und Mischungsrechnung.

Algebra bis zu den Gleichungen ersten Grades.

Geometrie bis zu den Ähnlichkeitssätzen, mit besonderer Anwendung auf Handwerke, Künste und Planzeichnen.

Die Ziele in den naturkundlichen Fächern entsprechen hinsichtlich der Physik und Chemie denen unserer 6 klassigen Mittelschulen; in Zoologie und Botanik bleiben sie dahinter zurück. Vor Übermaß an Stoff wird wiederholt gewarnt; die möglichste Berücksichtigung der praktischen Lebensbedürfnisse überall gefordert.

Das Zeichnen geht nach den erforderlichen Belehrungen über Licht und Schatten zum Zeichnen nach Reliefs und Fragmenten der Architektur und Ornamentik des Altertums, des Mittelalters und der Renaissance über. — Gedächtnis- und Perspektivzeichnen.

Außerdem wird in Klasse I. Buchführung, Korrespondenz, Handelsrecht und Wechselkenntnis gelehrt.

Eine Hinlenkung der Lehrziele der Mittelschulen auf Erwerbung eines Berechtigungsscheines für den einjährigen Militärdienst ist für Belgien nicht notwendig, da sich dort bekanntlich der Begüterte noch heutigen Tages demselben dadurch entziehen kann, daß er auf seine Kosten einen Ärmeren für sich eintreten

und dienen läßt, wie dies bis nach 1866 auch noch in Sachsen ꝛc. der Fall war.

Die Mädchen-Mittelschulen

sind im allgemeinen ähnlich organisiert, wie die Knaben-Mittelschulen, und unterrichten nach folgendem Normalplane vom 12. Juli 1881.

Unterrichtsgegenstand	III. Kl. (1. Schulj.)	II. Kl.	I. Kl.
Französisch	6	5	5
Vlämisch	6	4	3
Deutsch	4	3	3
Englisch	—	3	3
Geschichte und Geographie	2	2	2
Naturwissenschaften mit Gesundheitslehre	2	2	2
Handelswissenschaft	—	1	2
Rechnen und Mathematik	3	3	3
Handarbeit und Hauswirtschaftslehre	2	2	2
Zeichnen	2	2	2
Musik	1	1	1
Turnen	2	2	2
Summa	30	30	30

Französisch und Englisch (2 Klassen hindurch und mit entsprechend höheren Zielen, als in der Knabenschule) sind obligatorisch, zwischen Vlämisch und Deutsch steht die Wahl nach den örtlichen Verhältnissen.

In der Mathematik treten selbstverständlich die für Mädchen unbedingt notwendigen Modifikationen ein; doch wird auch hierin bis zu den Gleichungen 1. Grades fortgeschritten, und aus der Geometrie wird die elementare Formenlehre aufgenommen, die event. mit dem Zeichnen verbunden werden kann.

In den Naturwissenschaften ist neben Botanik, Zoologie und Gesundheitslehre auch Physik und Chemie aufgenommen. Die erste und bedeutendste öffentliche höhere Mädchen- bezw.



Mittelschule* in Brüssel (Rue du Marais. Direktrice: M[lle] Gatti de Gamond, deren Mutter sich schon durch namhafte Schriften über weibliche Erziehung einen Namen gemacht hat) besitzt einen sehr reichhaltigen naturkundlichen Lehrapparat und ist nicht nur mit einem besonderen physikalischen Lehrzimmer, sondern auch mit einem chemischen Laboratorium ausgestattet, in dem für jede Schülerin ein besonderes Pult mit Gasleitung und sonstigem Zubehör für die praktischen Übungen bestimmt ist. Auch eine sehr schöne Turnhalle, mit Pianino, kleiner Apotheke für etwaige Turnschäden und allem nötigen Turngeräte ausgestattet, besitzt die Anstalt, die überhaupt als eine allgemeine Musteranstalt herausgebildet werden soll.

Als Basis hat sie in demselben Gebäude einen 3 stufigen Kindergarten (siehe oben) und als Krone eine Normalsektion für Ausbildung künftiger Lehrerinnen (siehe später).

Außer dem chemischen Unterrichte und Gesange auf der Oberstufe waren sämtliche Disziplinen Damen anvertraut, und zum erstenmale sah ich hier eine Dame Physik mit recht erfreulichem Geschick erteilen, wobei die methodische Stufenfolge: Experiment** (Was? — teils seitens der Lehrerin, teils seitens der Schülerinnen); geordnete Beschreibung des Vorganges durch die Schüler (Wie? —); Aufsuchung der zu Grunde liegenden Ursache (Warum?); Zusammenfassen des Erkannten im entsprechenden Gesetz und Aufsuchen verwandter Vorgänge in der Natur (praktische Anwendung) deutlich hervortraten.

Auch in den übrigen Klassen und Fächern trat ein rühriger Eifer und ein edles Streben nach möglicher Anschaulichkeit sichtlich hervor. Nur sprachen im Durchschnitt die Lehrerinnen zu viel, die Schülerinnen zu wenig, ja in einer Klasse (Oberstufe) gar nicht, da der Unterricht — angeblich wegen des bevor-

---

* Im allgemeinen liegt die höhere Mädchenerziehung hauptsächlich in den Händen von Privat-Instituten, die meist durch kirchliche Organe geleitet werden. — Eine recht wohl ausgestattete und gut geleitete öffentliche Primär-Mädchenschule befindet sich in der Straße Six-Jetons: École com. Nr. 17.

** Es handelte sich um verschiedene Experimente mit der Luftpumpe.

stehenden Examens (!) — in einen ununterbrochenen Katheder-Vortrag ausartete.

Daß hier, wie in Frankreich ꝛc., den Lehrerinnen, (die in Belgien auch verheiratet sein können), ein größeres Feld eingeräumt ist, als bei uns, kann nicht besonders überraschen, wenn man erwägt, „daß“, wie Dr. Kellner, Erziehungsgeschichte Bd. III pag. 22, sagt, „die katholische Kirche dem weiblichen Geschlechte niemals seine Stelle in den Schulen bestritten hat. Wie sie erkennt, daß die Erziehung wesentlich eine Sache des Hauses und der Mütter ist, so hat sie auch den geistlich gesinnten Jungfrauen immer gestattet, Unterricht und Erziehung zu vereinigen.“ Schon die unter dem Namen Constitutio Bernardina bekannten Synodaldekrete des Fürstbischof B. v. Galen v. J. 1655, sowie die Synodalordnung vom 23. März 1675 lassen Lehrerinnen für Mädchenschulen neben den Knabenlehrern auftreten. Auch in Deutschland wurde das Lehrerinnenwesen durch Overberg (geb. 1. Mai 1754, gest. 1826) sehr gefördert und seine Gründe hierfür haben damals, wie auch späterhin viel Anklang gefunden (Vergl. Kellner a. a. O. p. 23).

Es ist hier nicht am Orte, die Lehrerinnenfrage einer gründlichen Erörterung zu unterziehen. Doch sei für eine event. weitere Prüfung auf folgende Punkte hingewiesen.

Nur Kurzsichtigkeit oder Böswilligkeit wird die Bedeutung des weiblichen Geschlechtes für die Erziehungsaufgabe (man denke nur an den Einfluß der Mutter in der Familie!) verkennen wollen, und da ein wesentlicher, vielleicht der wesentlichste Teil der Schulaufgabe die Erziehung betrifft, so wird auch die zweckmäßige Verwendbarkeit des weiblichen Geschlechtes für dieselbe im allg. nicht in Abrede gestellt werden können. Dabei aber muß unbedingt gefordert werden, daß, wie dies in Belgien und Frankreich thatsächlich geschieht, auf die Ausbildung der Lehrerinnen auch seitens des Staates die gleiche Sorgfalt verwandt werden, wie auf die der Lehrer. Wohl organisierte, vollständige Seminare mit mindestens 2, besser 3 jährigem Kursus sind — namentlich der methodisch-praktischen Ausbildung halber — für die künftigen Lehrerinnen ebenso

notwendig, wie für die Lehrer. Für den Erlaß der zweiten Lehramtsprüfung aber liegt um so weniger Grund vor, als der allgemeinen Erfahrung nach das weibliche Geschlecht die Lernobjekte in der Regel allerdings leichter und schneller aufzunehmen vermag, dieselben aber auch um so schneller wieder vergißt.

Eine Gemeinde aber, welche die Lehrerinnen allgemeiner an Mädchenschulen zur Verwendung zu bringen gedächte, würde unsern westlichen Nachbarn auch darin nachzuahmen haben, daß den betr. Klassen nicht über ca. 40 Schülerinnen zugewiesen würden, da die Kraft des größten Teiles der Lehrerinnen nicht ausreicht, für die Dauer größere Schülerzahlen mit genügendem Erfolge gleichmäßig zu fördern. — —

Mit den Mittelschulen Belgiens können besondere Abteilungen für die Vorbereitung von Lehrern und Lehrerinnen verbunden werden, als Sections normales d'instituteurs oder Sections normales d'institutrices. Außer diesen gibt es aber auch noch selbständige Seminarien, die Écoles normales proprement dites, mit denen praktische Übungsschulen (Écoles d'application), ev. auch Präparanden-Anstalten* (Écoles préparatoires, als Fortsetzung der Applikationsschulen) in Verbindung stehen. Jene Normal-Sektionen müssen nach demselben Programme arbeiten, wie die eigentlichen Normalschulen (Seminarien), nämlich nach dem Réglement général des écoles normales et des sections normales primaires de l'État vom 18. Juli 1881. Für die nächsten 3—4 Jahre ist ein Übergangsstadium gewährt.

Die Dauer des eigentlichen Seminarkursus ist 3 jährig, doch kann noch ein 4. Jahreskursus (Classe de perfectionement) damit verbunden werden, in welcher Jünglinge, die bereits das Elementarlehrerzeugnis erlangt haben, eine weitergehende Bildung erwerben, welche der Erlangung des erforderlichen Certificates für den Mittelschulunterricht näher bringt.

Auch in den Seminarien fehlt, wie bereits gesagt, der

* Nach dem Gesetz vom 31. Okt. 1880 können auch Präparanden bis zu ihrem Eintritt ins Seminar unter weiterer Anleitung des Lehrers in der Oberklasse der Primär- bezw. Oberprimärschule verbleiben.

Religionsunterricht. Der Direktor und die Professoren sind nur gehalten, sich in ihrem Unterrichte jedes Angriffes auf die religiösen Glaubensanschauungen zu enthalten und alle Maßregeln zu treffen, daß den Zöglingen eine vollständige Freiheit in der Erfüllung ihrer kirchlichen Pflichten gesichert werde.

Im übrigen umfaßt der Normal-Lektionsplan der Seminarien folgende Unterrichtsgegenstände:

A. Lehrerseminar.

Unterrichtsgegenstand	Wöchentliche Stundenzahl.			
	I.	II.	III.	IV.
	Schuljahr			
1. Sittenlehre u. Lebensart (Savoir vivre)	1	1	1	1
2. Pädagogik und Methodologie . . .	1	3*	3*	2
3. Muttersprache	5	5	4	4
4. Zweite Sprache (obligatorisch) . . .	4	4	4	4
5. Geschichte	2	1	2	2
6. Geographie	1	1	1	1
7. Mathematik	3	3	3	3
8. Naturwissenschaft mit Gesundheitslehre, Acker- und Gartenbaukunde	3	3	2	2
9. Verfass.- u. Handelsrecht. Socialöconomie	—	1	1	—
10. Schreiben und Buchführung	1	1	—	—
11. Zeichnen	2	2	1	2
12. Musik (Nur Gesang u. elementare Harmonielehre! Dagegen s. bischöfl. Normalschulen. Anmerk.)	2	2	1	1
13. Turnen	3	2	2	1
14. Praktische Übung einer 3. Sprache . .	2	2	2	2
Summa	30	31	27**	25**

* Je 1 Stunde wöchentlich Hospitieren in der Übungsschule, worüber Bericht zu erstatten an den Professor der Pädagogik.

** Zu den Stunden der beiden oberen Klassen (3. und 4. Schuljahr) kommen noch die praktischen Übungsstunden in der Applikationsschule, welche in der Section normale zu Brüssel unter der speziellen Leitung des Professors der Pädagogik steht und für jede einzelne Klasse (7) einen besonderen Ordinarius hat, dessen Lektionen den Seminaristen als Muster dienen sollen

B. Lehrerinnenseminar.

Unterrichtsgegenstand	Wöchentliche Stundenzahl.			
	I.	II.	III.	IV.
	Schuljahr			
1. Sittenlehre u. Lebensart (Savoir vivre)	1	1	1	1
2. Pädagogik und Methodologie . . .	1	3*	3*	2
3. Muttersprache	5	5	4	4
4. Zweite Sprache (obligatorisch) . . .	4	4	4	4
5. Geschichte	2	1	2	2
6. Geographie	1	1	1	1
7. Mathematik	3	3	2	2
8. Naturwissenschaft mit Gesundheitslehre, Acker- und Gartenbaukunde	2	3	2	2**
9. Verfassungsrecht. Socialökonomie . .	—	—	1	1
10. Schreiben und Buchführung	1	1	—	—
11. Zeichnen	2	2	1	2
12. Musik (Nur Gesang u. elementare Harmonielehre!)	2	2	1	1
13. Turnen	2	2	1	1
14. Praktische Übung einer 3. Sprache . .	2	2	2	2
15. Weibliche Handarbeit	4	4	3	3
Summa	32	34	28	28

Anmerk. Die Unterrichtsgegenstände der bischöflichen Normalschulen (i. J. 1869: 7 an der Zahl mit 571 Zöglingen) sind nach Le Roy: 1. Religion mit Kirchengeschichte. 2. Methodik. 3. Französisch. 4. Schönschreiben. 5. Arithmetik und Maßsystem. 6. Geographie (be-

---

für die eigenen, die sie nach dessen Anweisung in der Klasse zu halten und worüber sie Präparationsentwürfe zuvor abzugeben haben.

Zwei Stunden soll jeder Seminarist wöchentlich auf empfohlene Privatlektüre verwenden.

Die Zöglinge der ersten 2 Studienjahre sollen sich wöchentlich 2, die der übrigen Klassen wöchentlich 1 Stunde im Atelier mit Handarbeiten beschäftigen.

* Je 1 Stunde wöchentlich Hospitieren in der Übungsschule, worüber Bericht zu erstatten an den Professor der Pädagogik.

** Für Acker- und Gartenbau tritt hier Hauswirtschaftslehre ein.

sonders vaterländische). 7. Landesgeschichte mit Einschluß der gebräuchlichsten Gesetze, namentlich soweit sie die Primärschule betreffen. 8. Briefschreiben. 9. Buchführung. 10. Linearzeichnen und Feldmessen. 11. Der gregorianische Gesang, „Musik und Orgelspiel“. 12. Nützliche Mitteilungen über die Führung einer Haushaltung, über Gartenbau, Sakristanpflichten, Wachskerzenbereitung ꝛc. — Unterrichtskursus: 4jährig, mit 2 Abteilungen, deren Übergang mit der Ablegung eines Examens verknüpft ist. Die Ein- bezw. Absetzung der Direktoren und Professoren erfolgt durch den Bischof der Diöcese (cf. Verordnungen v. 17. Dez. 1843 und 29. Okt. 1846).

Die Pädagogik beginnt in der Unterklasse nach einer allgemeinen Einleitung mit der physischen Erziehung, nimmt im 2. Jahre: Psychologie, intellektuelle Bildung und Methodologie (Hospitieren s. oben); im 3. Jahre: ästhetische, moralische und nationale Erziehung, Disziplin und Schulorganisation, sowie biographische Bilder aus der Geschichte der Pädagogik auf (Montaigne, Comenius, Locke, Fénélon, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel) und läßt hier auch von Anfang des Jahres ab die eigenen Lehrproben der Seminaristen eintreten.

Jede Woche wird eine Lehrprobe unter Leitung des Professors der Pädagogik gehalten; der Direktor und der Seminarlehrer, aus dessen Fach die Lektion genommen ist, sind gegenwärtig. Das Thema dazu wird 2 Tage vorher für alle Zöglinge gestellt, und am Morgen des Lehrtages entscheidet das Los, wer aus der Reihe der noch nicht Drangewesenen die Lehrprobe halten soll.

Jeder Zögling dieser Stufe („élève-instituteur“) hat außerdem mindestens 2—6 Stunden wöchentlich in der Übungsschule zu erteilen. Hinsichtlich der Fächer oder Klassen tritt alle 3 Wochen ein Wechsel ein, so daß jeder Zögling im Laufe des Jahres auf den verschiedenen Stufen möglichst an sämtliche Gegenstände kommt und dabei auch in der Leitung von Klassen mit 2 und 3 Abteilungen geübt wird.

Für jede Lektion muß dem Klassenlehrer die Präparation vorgelegt werden, und der Professor der Pädagogik kontroliert die Präparationshefte monatlich.

Auch in der Korrektur der Schülerhefte sollen die Zöglinge geübt werden.

Im 4. Schuljahre wird Geschichte der Pädagogik, verbunden mit einschlägiger Lektüre, nach folgendem Plane gelehrt:

Bacon (Novum organum). — Rabelais. — Montaigne (De l'institution des enfants). — Die Jesuiten und Jansenisten. — Locke, Comenius. — Fénélon (De l'éducation des filles). — Rollin (Traité des études). — J. J. Rousseau (Émile). — Basedow und die Philanthropen. — Pestalozzi (Lienhard und Gertrud. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt). — Girard (Cours de langue maternelle). — Diesterweg. — Fröbel. — Herbert Spencer (Von der intellektuellen, moralischen und physischen Erziehung). — Alex. Bain (La science de l'éducation). — Pädagogische Bibliographie.

Außerdem: Psychologie, Methodik und praktische Übungen.

Hinsichtlich der übrigen Fächer dürfte namentlich hervorzuheben sein, daß jedem Fachlehrer die erklärende stufenweise Durchnahme des Normal-Lehrplanes für die Primärschulen vorgeschrieben ist! —

Welche Ziele innerhalb der drei eigentlichen Seminarjahre erstrebt werden, zeigen am einfachsten die schriftlichen Prüfungs-Aufgaben, welche bei der letzten Lehrerprüfung* (am Ende des 3. Studienjahres. 1882) in der Section normale d'instituteurs zu Brüssel: Boulevard du Hainaut Nr. 98, gestellt worden sind:

I. Französisch (Muttersprache).

1. Aufsatz: Le temps c'est de l'argent.
2. Erklärung eines Gedichtes.

---

* Die Prüfungskommission ist folgendermaßen zusammengesetzt: a. Ein Seminar- oder Hauptinspektor (s. später). b. u. c. Dem Direktor und einem Mitglied des Lehrerpersonals vom betr. Seminar. d. Einem Mitglied des Lehrerpersonals eines andern Seminars. e. Einem Bezirks-Inspektor. Das Mitglied unter d führt das Protokoll.

II. Vlämisch (2. Sprache).

1. Brief an einen Mitschüler, der die Studien vernachlässigt.

2. Erklärung eines Gedichtes.

NB. Außer diesen beiden obligatorischen Sprachen steht den Zöglingen noch die Wahl zwischen Englisch und Deutsch, als dritter Sprache, offen. In Brüssel wurden noch beide Sprachen durch einen Gymnasial-Professor gelehrt, und verschiedene Normalisten, namentlich der unteren Stufe und der Präparandenklasse, besuchten beide Lektionen, trieben also i. g. 4 Sprachen, was natürlich nur nach Wegfall der Religion, sowie sämtlicher Instrumentalmusik möglich ist.

Diese 3. Sprache soll auf rein praktischem Wege erlernt werden. Daher wird sofort mit Lektüre, sowie mit praktischen schriftlichen und mündlichen (Konversations-) Übungen begonnen. Grammatik wird nach Bedürfnis gelegentlich angeschlossen und schließlich das Gewonnene übersichtlich zusammengestellt.

Im Deutsch (als fremder Sprache also) werden im 3. Jahre Grimms Märchen; Kotzbues Kleinstädter und eine Chrestomathie gelesen.

Die schriftlichen Übungen umfassen Briefe, Erzählungen und Beschreibungen nach vorhergegangener mündlicher Darstellung.

Die mündlichen Übungen haben außerdem freie Themen, Anekdoten, Erzählungen oder Repetitionsaufgaben aus anderen Disziplinen zum Gegenstande.

Das Studium des Deutschen wird durch das Vlämische außerordentlich erleichtert, und die Präparandenklasse, deren deutschem Unterrichte ich beiwohnte, zeigte nach einjährigem Studium (etliche Schüler hatten allerdings schon einige Vorstudien gemacht) recht erkleckliche Leistungen in der Lektüre und in einfachen Sprechübungen, und die Schwierigkeiten, welche sonst bei den Franzosen hinsichtlich der Aussprache des h, ch rc. so stark hervortreten, fielen hier weg, da das Vlämische dieselben Laute auch hat.

Im 4. Schuljahre werden Hauffs Lichtenstein und Goethes

Hermann und Dorothea gelesen; die übrigen Übungen erweitert und vertieft.

III. Aufgaben in der Pädagogik.

1. Zweck und Wichtigkeit des Tagebuches in der Klasse und Führung desselben.

2. Welche Mittel hat Pestalozzi für die Entwicklung des Herzens, des Geistes und der Talente in Schule und Haus empfohlen?

IV. Mathematik.

a. Algebra.

1. Bedeutung des Zeichens A°; Beweis der Antwort und Darlegung des Vorteiles dieses Symboles.

2. Rückführung der Formel $\frac{1 - x^2}{(1 + a x^2) - (x + a)^2}$ auf die einfachste Ausdrucksweise.

3. 2 Personen, A und B, legen in ein Geschäft, welches jährlich einen Nutzen von $7^1/_2$% bringt, eine Summe von 10000 Fr. A läßt sein Geld 1 Jahr 3 Monate, B 2 Jahr und 11 Monate im Geschäft. Der Gewinn war für beide derselbe, und es fragt sich, welche Summe jeder zum Geschäftsfond beigetragen hatte?

b. Arithmetik.

1. Es ist nachzuweisen, daß eine ganze Zahl P, welche ein Produkt aus mehreren Faktoren: a b c d teilt, notwendigerweise auch einen der Faktoren dieses Produktes teilt.

2. Mehrere Teilnehmer haben sich zu einem Geschäft vereinigt: der erste hat $^2/_9$ des Grundkapitals zugeschossen, der zweite 2000 Fr. weniger als der erste, der dritte 2000 Fr. weniger als der zweite und so fort bis zum letzten. Wenn alle Einlagen gleich der stärksten gewesen wären, so wäre ihre Gesamtsumme um $^1/_3$ vermehrt worden, und der Gewinn wäre $^3/_4$ der Einlage gleichgekommen. Man fragt, wieviel waren es Teilnehmer; wieviel hat jeder eingelegt, und wieviel haben sie zusammen Nutzen?

3. Zwei Brüder haben vor 7 Jahren das Vermögen ihres Vaters geerbt. Der jüngste hat $^1/_{11}$ weniger als der ältere erhalten. Dieser hat sein Geld sofort zu $4^1/_2$% auf Zinseszins angelegt und empfängt heute an Kapital und Zinsen eine Summe, welche hinreicht, um einen Rentenbrief von 2500 Fr. zu 5% im Kurse von 98,5 Fr. zu kaufen. Bestimme den Wert der Erbschaft.

c. Geometrie.

Es sind 2 Systeme von Parallelen gegeben. Durch einen gegebenen Punkt ist eine Sekante zu führen, welche zwischen den Parallelen gleiche Abschnitte hat.

V. Sittenlehre.

1. Bestimme die gewöhnlichen Motive unserer Handlungen und zeige durch Beispiele, daß sie einen wesentlichen Einfluß auf den Willen ausüben!

2. Weise nach, was man unter Verdienst und Verschuldung versteht. Sage, nach welchen Gesetzen Verdienst und Verschulden vermehrt wird. Beurteile den Grad des Verdienstes oder des Verschuldens an einigen Handlungsweisen.

VI. Recht.

1. Citiere und erkläre die Verfassungsbestimmungen, welche auf die Organisation der Bürgergarde bezug haben!

2. Welches sind nach dem Wortlaute des königl. Erlasses vom 12. August 1879 diejenigen Kinder, welche zum Genusse der Wohlthat des unentgeltlichen Schulunterrichtes zugelassen werden können, und unter welchen Bedingungen dürfen sie dieselbe als ein Recht beanspruchen.

VII. Geschichte.

1. Einfluß des peloponnesischen Krieges auf die Gestaltung Griechenlands.

2. Bericht über die Streitigkeiten, welche hervortraten zwischen England und den amerikanischen Kolonieen bis zur Unabhängigkeitserklärung am 4. Juli 1776.

3. Erkläre kurz, woran in der belgischen Geschichte die Namen erinnern: Verdun, Cassel, Hanse flamande, Jean le Victorieux, Chaperons blancs.

VIII. Geographie.

1. Zeichne den Teil Belgiens, der zwischen der Sombre und Maas liegt (Flußläufe, Provinzgrenzen, Hauptorte).

2. Physikalische Geographie Mexicos.

3. Welches ist die Dauer der Tage nach den Breitengraden. Erkläre kurz die Dauerwechsel.

IX. Gesundheitslehre.

1. Welches sind die Bedingungen, die ein gutes Schullokal vereinigen muß? Gleichzeitig sind die hygienischen Vorschriften in bezug auf das Primärschullokal und Zubehör anzugeben.

2. Nenne die gewöhnlichsten fehlerhaften Körperhaltungen der Schüler und bezeichne die Mittel, durch welche man ihnen zuvorkommen und sie verbessern kann.

X. Theorie der Musik.

1. Welche Notenfigur bezeichnet im 6/8 Takt 7 Sechszehntel (doubles-croches)?

2. Sage, wieviel ganze und halbe Töne in irgend einem Intervall und seiner Umkehrung enthalten sind.

Bemerk. In diesem Fache treten also die Leistungen der belgischen Seminare gegen die der preußischen 2c. ganz unverhältnismäßig zurück, und es dürfte dabei die Frage aufstoßen: Wie erhält die Schule ohne Geigenunterricht im Seminar die nötigen Gesanglehrer und die Kirche ohne Orgelspiel die nötigen Organisten?

Als Antwort darauf diene, daß für die elementarsten Gesangbedürfnisse in der Primärschule durch den Gesangunterricht im Seminar gesorgt ist, und daß, soweit ich dem Gesangunterricht beiwohnte, derselbe durch Vor- und Nachsingen bezw. durch den Gebrauch des Pianinos erteilt wurde.*

* Auch eine Dame hörte ich auf diesem Wege ganz leidlichen Ge-

Ferner ist dabei zu berücksichtigen, daß Belgien „einen ausgeprägt städtischen Charakter" trägt. Von der Gesamtbevölkerung wohnen nämlich 67,11 % in Städten mit über 2000 Ew.* Hier aber liegt der Gesang-, wie Zeichen- und Turnunterricht fast durchgängig in den Händen besonderer Fachlehrer, die hierfür meist eine spezielle Vorbereitung empfangen. In den bischöflichen Seminarien empfangen die Zöglinge auch, wie wir gesehen haben, die erforderliche musikalische Vorbereitung für den Kirchendienst.

Der Staat aber fühlt selbstverständlich nach der völligen Trennung der Kirche vom Staat, wie von der Schule, nicht die mindeste Verpflichtung hierfür, wie auch bei der fast ausschließlich katholischen Bevölkerung** eine Vorbereitung der Kinder auf den kirchlichen Choralgesang nicht nötig ist. Die speziellen Kirchenbedürfnisse hierfür werden durch die kirchlichen Organe besorgt, wie ja in der religionslosen Staatsschule überhaupt nichts anderes gesungen werden kann als patriotische Gesänge und Volkslieder.

XI. Ackerbaukunde.

1. Gieb den Unterschied an zwischen Wechsel- und Koppel-Wirtschaft (rotation et assolement).

2. Ein fremder Landwirt läßt sich in der Gemeinde nieder: Unterrichte ihn über die hauptsächlichsten Gesichtspunkte, welche ihn leiten müssen bei der Wahl seiner Feldereinteilung.

XII. Zeichnen.

1. Zeichnen eines Doppelgestelles mit einem seidenen Hut darauf — nach der Anschauung.

2. Eine Frage aus der Perspektiv-Theorie.

---

sangunterricht in einer Mädchenschule erteilen, während im allg. Damen als Leiterinnen größerer Gesangeschöre jedenfalls wenig zu verwenden sein dürften.

* Vgl. Geographisches Handbuch zu Andrees Handatlas pag. 708 und 709.

** Unter den 5,403,006 Ew. Belgiens befinden sich nur 15000 Protestanten, während die Zahl der Juden auf 3000 geschätzt wird.

XIII. Mineralogie.

Charakterisiere die hauptsächlichsten Eisenerze Belgiens und laß kurz die mineralogische Beschaffenheit des Eisens erkennen.

Das ist auffallenderweise die ganze Examenanforderung in den Naturwissenschaften, die auch, wie sich aus dem Nachstehenden ergibt, in der mündlichen Prüfung nicht vertreten sind. Ich muß gestehen, daß ich nach der ganzen Anlage der belgischen Staatsschulen und nach den reichen Anschauungsmaterialien, welche dem Auge in den Klassen, in den Sälen, zum Teil auch in den überdeckten Höfen, oft in zerstreuender Fülle dargeboten werden, bei der großen Bedeutung der naturwissenschaftlichen Disziplinen fürs Leben ganz andere Ansprüche auch in den betr. Prüfungsaufgaben erwartet hätte.

Die hierfür im Lektionsplane ausgeworfene wöchentliche Stundenzahl bleibt in der Unter- und Mittelklasse des Seminars nur um je 1 Stunde hinter dem Normalplane für preußische Seminarien zurück (3 statt 4, was allerdings bei dem Wegfall von Religion und Instrumentalmusik immerhin schon zu verwundern ist); aber es gehen außerdem in Kl. III 10 Stunden jährlich für Gartenbaukunde, in Kl. II 45 St. für Gesundheitslehre und Gartenbau, in Kl. I (wöchentlich 3 St.) sogar 55 Stunden für Schulhygiene, Gartenbau und Wiederholung ab, so daß hier nur noch 15 Lektionen jährlich für Mineralogie übrig bleiben.

Im übrigen kommen in Klasse III auf:

Chemie (Einleitung)	jährlich	15	Stunden
Zoologie	"	30	"
Botanik	"	25	"
Physik	"	20	"

in Klasse II:

Zoologie	jährlich	25	St.
Botanik	"	20	"
Physik	"	30	"

in Klasse I:

Mineralogie jährlich 15 St.

Es steht also höchst sonderbarerweise Chemie mit i. g. 15 St. getrennt am Anfange, Mineralogie mit gleichfalls i. g. 15 St. am Ende des dreijährigen Seminarkursus, anstatt beide zu einem wenigstens 30 stündigen gemeinschaftlichen Kursus zu verbinden.

In der fakultativen „Perfektionsklasse“ (4. Schuljahr) treten noch im Laufe des Jahres 10 Stunden für praktische naturgeschichtliche Übungen, 25 Stunden für Mineralogie und Geologie, 15 Stunden für Physik und 30 Stunden für Chemie ein.

Die Vorbemerkungen zum Normal-Lehrplan verlangen nachdrücklich, daß der naturkundliche Unterricht auf Beobachtung und Experiment gegründet und daß er „en face de la nature et au milieu de collections méthodiquement disposées“ gegeben werde. Untersagt wird, mittelst der Lektüre oder nur mit Hilfe von Bildern und Zeichnungen zu unterrichten. Jedes Seminar soll ein physikalisches Kabinet, chemische Apparate, naturgeschichtliche und Ackerbau-Sammlungen, eine Baumschule und einen botanischen Garten; ferner ein Atelier besitzen, worin die Zöglinge in bestimmten Stunden (außerhalb des Lektionsplanes) Anleitung finden, einfache Veranschaulichungs-Apparate für den Primärunterricht selbst zu fertigen.

Botanische und entomologische Exkursionen, sowie der Besuch von landwirtschaftlichen und Garten-Ausstellungen, von Fabriken und Werkstätten, Museen &c. wird angelegentlichst empfohlen.

Auch habe ich in den bez. Unterrichtsstunden (1 in der Präparanden-, 1 in einer Seminarklasse und in der Übungsschule), denen ich beiwohnte, gefunden, daß die eigene Anschauung, das Selbstfinden an dem in der Hand gehaltenen Exemplare (Botanik), das Aussprechen des Erkannten und die systematische Anordnung der gewonnenen Einzelkenntnisse nach einer festen (schriftlichen) Disposition, Vergleichung mit bereits Dagewesenem, Einreihung in Familie und Klasse in echt induktiv-elementarer Weise festgehalten wurde; aber über solche elementare Einzelbeschreibungen mit Anleitung zur selbständigen Be-

stimmung der bez. Gattung 2c. habe ich auch den Unterricht nicht hinausgehen sehen.

Der Normal-Lehrplan stellt eigentümlicherweise in der Zoologie die Elemente der Anatomie und Physiologie, sowie die animalischen und vegetativen Funktionen; in der Botanik die Organographie und Pflanzenanatomie in systematischer Übersicht voran; aber der praktische Lehrer wird doch das einzelne nur nach und nach durch Beobachtung charakteristischer Einzelexemplare finden lassen und das Gewonnene erst am Ende übersichtlich zusammen stellen.

In der zweiten Klasse treten systematische Klassifizierungen ein; wobei man sich jedoch mit den elementarsten und einfachsten Gruppierungen und Anordnungen begnügt, während das praktisch Nützliche in besonderer Gesundheitslehre, in Garten- und Ackerbaukunde bedeutsam hervorgehoben wird.

Die Gesundheitslehre in Kl. II bezieht sich auf die Privatbedürfnisse und gruppiert sich um folgende Hauptkapitel: Körper- und kosmische Wärme. Kleidung. Licht. Elektrizität. Gesicht und Gehör. Bewegung. Luft, Sonne und Wasser in ihren Beziehungen zur Gesundheit. Nahrungsmittel. Ausleerungen. Gewohnheiten.

Die Schulhygiene in Kl. I umfaßt:

1. Das Schulgebäude: Lage, Zugänge, Zimmereinrichtungen, bedeckte und unbedeckte Höfe, Latrinen, Heizung, Licht und Ventilation.
2. Schulmobiliar: Pulte, Wandtafeln, Schulbücher.
3. Erste Symptome von Krankheiten, vorzüglich von ansteckenden.
4. Geistige Arbeit: Richtung, Dauer, Intensität.
5. Schulhygiene in der Primärschule und Gesundheitsstatistik in der Schule.
6. Erste Hilfeleistungen bei plötzlichen Erkrankungen und Unfällen.

Die Rechtslehre in Kl. II umfaßt:

1. Das Recht im allgemeinen: Gewohnheit, Gesetz, Verfassungs-, Volks- und Verwaltungsrecht.

2. Zivilrecht: Nationalität, Domizil, Familie, Minorität und Majorität, Eigentum, Verbindlichkeiten, Kontrakte, Kaution, Hypothek u. s. f.

3. Handelsrecht: Bücher, Handelseffekten, Gesellschaften, Bankrott 2c.

4. Verfassungsrecht: Konstitutionelle, individuelle und sociale Freiheiten. Exekutiv-, Legislativ-, Justiz-, Provinzial- und Kommunal-Gewalt.

Kl. I (3. Schuljahr):

Fortsetzung des Verfassungsrechtes: Finanzen (Steuern), Volksmacht (Miliz und Bürgergarde), Schulgesetz.

5. Sozialökonomie: Bedürfnisse, Produkte, Produktion des Reichtums: Arbeit, Maschinen, Ersparnis, Kapital, Teilung der Arbeit. Association, Handelsgesellschaften und Korporationen. — Cirkulation des Reichtums: Konkurrenz und Monopol. — Verteilung des Reichtums: Lohn, Zins, Eigentum und Renten. — Konsum. — Gesellschaftliche Organisation; kommunistische und sozialistische Verirrungen.

Der Normal-Lehrplan für die Lehrerinnen-Seminare stimmt im ganzen mit dem der Lehrer-Seminare überein. Nur in Mathematik treten wesentliche Modifikationen bez. Reduktionen ein, wie sie durch das weibliche Bildungsbedürfnis bedingt werden.

Statt Acker- und Gartenbaukunde tritt Hauswirtschaftslehre mit folgenden Hauptpensen ein:

1. Eigenschaften einer guten Wirtschaft.
2. Erfordernisse einer gesunden Wohnung. Ventilation. Unterhaltung der Reinlichkeit.
3. Mobiliar und seine Unterhaltung. Küchengeschirr.
4. Heizung und Beleuchtung.
5. Bleichen und Waschen (Anwendung von Chlor). Reinigen von Fettflecken durch verschiedene Mittel.

6. Unterhaltung der Wäsche, des Bettzeuges und der Kleidung.
7. Nahrungsmittel und deren Aufbewahrung: Brot, Kartoffeln, Fleisch, Fische, Eier, Butter, Käse, Fett, Gemüse, Früchte, Gewürze.
8. Allgemeine Anweisungen über die Speisezubereitungen. Bedienung des Tisches.
9. Getränke: Wasser, Milch, Bier, Wein, Kaffee.
10. Einrichtung einer Lehrerinnenwohnung.
11. Toilette.
12. Buchführung einer Wirtschaft. Praktische Übungen.
13. Küchengarten.

Es sollen die nötigen Maßregeln getroffen werden, daß die Zöglinge vom 1. Studienjahre ab praktisch in der Tafelbedienung, in der Unterhaltung der Wohn- und Schlafräume, in den Speisezubereitungen ꝛc. geübt werden.

Alle Seminaristinnen sind verpflichtet, einen 3- bez. 4jährigen Kursus in weiblichen Handarbeiten durchzumachen, für welchen folgender Normalplan aufgestellt ist, der auch der bez. Abgangsprüfung zugrunde gelegt wird:

I. Studienjahr, wöchentlich 4 St.

1. Strümpfestricken mit Zeichnen, Anmessen, Verstärken der Ferse ꝛc.
2. Zeichnen auf Canevas und Leinwand. Alphabete und Ziffern.
3. Nähen: Elementare Vorübungen. Zuschneiden und Anfertigen von Bettzeug, Schürzen und Frauenhemden.
4. Ausbessern der Wäsche und der Kleidungsstücke.
5. Zierarbeiten.

II. Studienjahr: wöchentlich 4 St.

1. Stricken von Unterröcken, Westen, Faust- und Fingerhandschuhen.
2. Nähen: Zuschneiden und Anfertigen von Mädchenhosen, Nachtkleidern, Flanellwesten, Kinderkleidern, Männerhemden.

3. Ausbessern (Stopfen) der Strümpfe. Stopfen der Leinwand und Tischwäsche.
4. Zierarbeiten: Häkeln und Sticken.

III. Studienjahr, wöchentlich 3 St.

1. Nähen: Manneshemd, Knabenhose und -jacke, Morgenröcke und Kleider junger Mädchen.
2. Gebrauch der Nähmaschine.
3. Zierarbeiten.
4. Der Nadelarbeitsunterricht in der Primärschule:
   a. Die methodologischen Kenntnisse, welche eine Handarbeitslehrerin besitzen muß.
   b. Programm der Primärschule vom 20. Juli 1880.
   c. Notwendigkeit des Massenunterrichts für die Handarbeiten, wie für die übrigen Disziplinen.
   d. Erklärung der nötigen Veranschaulichungsmittel.
   e. Verwendung des Zeichnens bei den weiblichen Handarbeiten.
   f. Unterrichtsform: Erklärungen, Fragen.
   g. Didaktische Übungen.

IV. Studienjahr, wöchentlich 3 St. (fakultativ).

Zuschneiden und Verfertigen von Kleidungsstücken. Gebrauch der Nähmaschine. — Lehrübungen.

Die mündliche Primär-Lehrerprüfung erstreckt sich gewöhnlich auf:

1. Lektüre u. Konversation in den beiden fremden Sprachen; Grammatik und Litteratur.
2. Analyse eines poetischen Charakterstückes.
3. Arithmetik: Theoretische Fragen und praktische Aufgaben.
4. Geometrie: desgl.
5. Zwei Fragen aus der Geographie und Kosmographie oder auch aus der Agrikultur (das Fach wird durchs Los bestimmt).

Bei der praktischen Prüfung hat jeder Abiturient in einer Klasse der Übungsschule eine Lehrprobe in der Dauer von 20 Minuten zu halten. Diese Lektion wird beurteilt hinsichtlich: a. der Sprache und Haltung, b. der Gründlichkeit, c. der Methode, d. der Schrift an der Wandtafel, e. der erzielten Resultate.*

Behufs des Eintrittes ins Seminar müssen die Rezipienden am 31. Dez. des Aufnahmejahres mindestens 16 Jahre alt sein und dürfen das 22. Lebensjahr nicht überschritten haben. Die Rezipiendenprüfung soll sich bis 1884 auf die obligatorischen Fächer der niederen Primärschulen und 1 fremde Sprache (Französisch in vlämischen oder deutschen, Vlämisch oder Deutsch in französischen Distrikten) beschränken. Von 1885 ab soll das Programm der höheren Primärschule vom 20. Juli 1880 zugrunde gelegt werden. Religion bildet selbstverständlich auch hier kein Prüfungsobjekt, ebensowenig Musik.

Für aufnahmefähig werden diejenigen erklärt, die

a. mindestens 60 % sämtlicher Points erhalten haben,
b. „ 50 % der Points für Lesen, Schreiben, Muttersprache, Rechnen.
c. „ 40 % der Points in jedem der übrigen Fächer, mit Ausnahme des Gesanges.

Von welchen Grundlagen bei diesen Prozentbestimmungen ausgegangen wird, zeigt z. B. folgende Points-Tabelle für die Mittelschulen, Kl. I:

Französisch:	100	Points.	
Vlämisch:	100	„	in vlämischen Distrikten.
„	50	„	in wallonischen „
Deutsch:	100	„	in wallonischen „
„	50	„	in vlämischen „
Englisch:	50	„	

* Nach schriftlichen Mitteilungen des Herrn Temmermann, professeur de pédagogie aux Écoles normales de Bruxelles.

Geschichte: / Geographie:	75 Points.	
Mathematik:	100 „	(Kl. III u. II nur 75).
Naturwissensch.:	50 „	(Kl. III u. II nur 20).
Handelswissensch.:	50 „	(Kl. III u. II nicht).

Auch für das Aufrücken in eine höhere Klasse müssen die Seminaristen Prüfungen mit gewissen Prozentsätzen der vorgeschriebenen Points bestehen. Am Ende des 2. Studienjahres wird ihnen nach bestandener Prüfung das Zeugnis als Lehramts-Bewerber (certificat d'aspirant-instituteur) zuerteilt und zwar mit dem Prädikat:

a. mit Erfolg bei 65 % sämtlicher Points,
b. mit großem Erfolg „ 75 % „ „
c. mit dem größten Erfolg „ 85 % „ „

Wer die geringste Stufe nicht erreicht hat, bekommt kein Zeugnis und wird nicht zum 3. Studienjahre zugelassen. Nach ähnlichem Maßstabe werden die Zensuren nach dem 3. Studienjahre im eigentlichen Lehrer-Examen bestimmt. Wer zweimal durchgefallen ist, wird nicht wieder zugelassen. Gesetz v. 1. Juli 1879. Tit. IV. Art. 49.

Der Jahreskursus dauert vom 1. Dienstag im Oktober bis zum 13. August des folgenden Jahres. Während des Jahres finden dreimal Ferien statt:

a. Winterferien: Weihnacht, vom heiligen Abend bis 3. Januar.
b. Frühlingsferien: Mittwoch vor Ostern bis Montag n. Ostern.
c. Sommerferien: 14. August bis 1. Montag im Oktober.

Die Seminare sind teils Externate, teils Internate unter Verwaltung des Staates. Vorläufig kann der Unterrichtsminister einzelnen Seminardirektoren „die Autorisation belassen, auf ihre eigenen Kosten und Verantwortung ein Pensionat von Seminaristen zu halten."

Das Personal einer vollständigen Normalschule soll bestehen aus:

a. den Direktoren und den Seminarlehrern (Professoren),
b. einem Öconom für die Internate,
c. einem Arzt,

d. den Studienaufsehern und
e. den Übungslehrern für die Applikationsschule.

Von den eigentlichen Seminarien (écoles normales proprement dites) sind die sections normales zu unterscheiden, welche im wesentlichen mit jenen übereinstimmen und nach demselben Normal-Lehrplane arbeiten, hinsichtlich des Personals und der Gehälter indes manche Verschiedenheiten aufweisen.

Das Lehrerkollegium der Brüsseler Normal-Sektion setzt sich folgendermaßen zusammen:

		Eink. p. a. (i. J. 1882.)
1.	Direktor (Nur 3 Lekt. wöchentlich neben den Direktoralgeschäften). Gehalt 6000 Fr. Wohnung, Feuerung 1500 Fr., Summa	7500 Fr.
2.	Professor der Pädagogik und Leiter des Präparandenkurses, wie auch der Übungsschule (7 Lektionen wöchentlich)	3800 „
3.	Prof. der französischen Litteratur (12 Lekt. wöch.)	3200 „
4.	„ „ vlämischen „ (15 „ „	3200 „
5.	„ des Deutschen u. Englischen (12 „ „	3200 „
6.	„ der Mathematik, Physik u. Chemie (11 „ „	3200 „
7.	„ der Mineralogie u. Zoologie und Leiter der Schulexkursionen (3 Lekt. wöch.)	2500 „
8.	„ der Botanik (45 Stunden jährlich)	1000 „
9.	„ „ Acker- u. Gartenbaukunde (50 St. jährl.)	1500 „
10.	„ „ französischen Grammatik	2500 „
11.	„ des Zeichnens (5 St. wöch.)	1200 „
12.	„ der Musik (5 „ „	1800 „
13.	„ „ Rechtslehre (2 „ „	2000 „
14.	„ „ Geschichte (5 „ „	2500 „
15.	„ „ Moral u. Lebensart (3 „ „	1000 „
16.	„ „ Schreibekunst u. Buchführung (2 „ „	1000 „
17.	„ „ Gymnastik (3 „ „	1000 „
18.	„ „ Gesundheitslehre (2 „ „	1200 „

Diese Lehrer erteilen gleichzeitig mehr oder weniger Stunden an andern Anstalten z. B. am Gymnasium ꝛc. oder haben sonstige amtliche Stellungen z. B. der Rechtslehrer als Jurist, der Gesundheitslehrer als Arzt, aus welchen Stellungen ihnen anderweitiges Gehalt ꝛc. erwächst.

An der Präparandenanstalt (Fortsetzung der Applikationsschule), die aus 2 Klassen besteht, wirken 4 Professoren, deren Durchschnittsgehalt für wöchentlich 15—16 Stunden 3000 Fr. beträgt. Die Applikationsschule umfaßt 8 Klassen, deren jede einen besonderen Klassenlehrer hat. Der erste führt den Titel Sous-directeur und bezieht 4000 Fr. Gehalt (z. Z. ein noch sehr junger, aber gewandter Mann, wie auch der Seminardirektor selbst, der gleichfalls aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangen ist). Das Gehalt der übrigen Lehrer bewegt sich zwischen 3150 und 1800 Fr., wofür sie von 9 Uhr morgens bis Mittag, und 2—4 Uhr nachmittags (mit Ausnahme Donnerstags, an dem, wie in Frankreich, der Unterricht nachmittags ausfällt) Unterricht zu erteilen resp. zu überwachen haben.

Die Seminar-Direktoren und -Lehrer haben eine Spezialprüfung für den Seminarunterricht abzulegen. Ausgenommen davon sind: a. Die Rechtsgelehrten, welche Verfassungskunde, b. die Ärzte, welche Gesundheitslehre, c. die Professoren, welche Deutsch oder Englisch lehren, d. die Musik-, Turn- und Zeichenlehrer, für welche beiden letzteren die bez. Bestimmungen vom 9. Juli 1874 resp. vom 10. Juli 1878 maßgebend sind.

Für die Inspektion der Seminare bestimmt Art. 18 des königl. Erlasses vom 11. Juli 1881 einen oder zwei Spezial-Inspektoren für ganz Belgien, denen die zuständigen Haupt-Inspektoren des Primärunterrichtes zur Seite stehen.

Für die Inspektion des Primärunterrichtes sind durch Gesetz vom 9. August 1879 bestimmt:

Provinz	Anvers	2	Haupt-	und	6	Bezirks-Inspektoren.
„	Brabant	2	„	„	12	„
„	Westflandern	2	„	„	8	„
„	Ostflandern	2	„	„	11	„
„	Hainaut	3	„	„	14	„

Provinz Liège (Lüttich)	2	Haupt- und	10	Bezirks-Inspektoren.
„ Limburg	1	„ „	4	„
„ Luxemburg	2	„ „	8	„
„ Namur	2	„ „	7	„

Die Gehälter derselben sind nach 3 Stufen eingeteilt:

A. Haupt-Inspektoren (Inspecteurs principaux).

1. Klasse 8000—8500 Fr.
2. „ 6750—7250 „
3. „ 5500—6000 „

B. Bezirks-Inspektoren (Inspecteurs cantonaux).

1. Klasse 4200—4500 Fr.
2. „ 3600—3900 „
3. „ 3000—3300 „

Jeder Inspektor fängt mit der untersten Stufe seines Systems an und muß mindestens 6 Jahre hindurch auf einer Stufe gestanden haben, bevor er in die nächst höhere aufrücken kann. Doch kann ein Bezirksinspektor von jeder Stufe aus auf die 3. Stufe der Hauptinspektoren befördert werden.

Die Gehälter der oberen Stufe können bei hervorragenden persönlichen Leistungen noch um 3—500 Fr. erhöht werden.

Der Hauptinspektor besucht wenigstens alle 2 Jahre einmal die Primärschulen, die Kindergärten und Fortbildungsschulen seines Ressorts, der Bezirksinspektor die Primärschulen und Kindergärten jährlich zweimal, die Fortbildungsschulen soweit als möglich einmal, — und zwar keinen Tag mehr als 3 Kl. Der Besuch einer Klasse mit 1 Abteilung muß mindestens 1 bis 1½ Stunden, der einer Klasse mit 2—3 Abteilungen mindestens 2 Stunden dauern.

Jedes Vierteljahr hält der Bezirksinspektor wenigstens eine Konferenz mit den Lehrern seines Bezirkes ab, welche sich auf die verschiedenen Volksschulangelegenheiten und deren Förderung, namentlich aber auf die in den Schulen angewandten Schulbücher und Methoden bezieht.

Diese Lehrerkonferenzen (Conférences pédagogiques) sind

erst vor zwei Jahren speziell geregelt worden — durch einen kgl. Erlaß vom 18. Jan. 1881.

Nach § 1 dieses Reglements sind die Schulbezirke alle 3 Jahre in bestimmte Konferenzbezirke abzugrenzen.

Alle öffentlichen Primär-Lehrer und -Lehrerinnen, sowie die Kindergärtnerinnen haben daran teilzunehmen.

Außer den gemeinschaftlichen Vierteljahrskonferenzen findet jährlich eine Spezialkonferenz bloß mit Lehrern statt, worin über Ackerbau, Gartenbau und Obstbaumzucht verhandelt wird.

Die Konferenztage werden durch die Haupt-, die Versammlungsorte durch die Bezirks-Inspektoren bestimmt.

Die Dauer der Konferenzen ist auf 4—5 Stunden festgesetzt. Außer den Besprechungen, Vorträgen rc. findet jedesmal eine Lehrprobe statt, deren Gegenstand dem Unterrichtsprogramm für Primärschulen vom 20. Juli 1880 oder dem für Kindergärten vom 15. Sept. 1880 entnommen ist. Diesen Übungen folgt eine Diskussion über die angewandte Methode.

Das Konferenzprogramm wird jährlich durch den Haupt-Inspektor erlassen, und jedes Konferenzmitglied ist verpflichtet, eine Präparations-Arbeit über gewisse Stoffe desselben anzufertigen. Diese Arbeiten werden dem Bezirks-Inspektor eingereicht, der dieselben in der folgenden Konferenz ohne Nennung der Verfasser nach Form und Inhalt beurteilt und diejenigen, welche er für die besten hält, der Versammlung unterbreitet.

Jedes Mitglied hat ferner einen Bericht über die stattgehabte Konferenz anzufertigen und denselben innerhalb 14 Tagen dem Bezirks-Inspektor einzureichen. Der beste Bericht wird als Protokoll ausgewählt, am Anfange der nächsten Konferenz verlesen und vom Vorsitzenden nebst Verfasser unterzeichnet. Innerhalb 14 Tagen nach der letzten Vierteljahrskonferenz hat der Bezirksinspektor dem Hauptinspektor einen Bericht über die Jahreskonferenzen zu erstatten, die Fehlenden namhaft zu machen und zugleich diejenigen zu bezeichnen, welche sich bei den Versammlungen irgendwie ausgezeichnet haben. Auch hat er die besten Arbeiten einzureichen, welche dann weiter vom Hauptinspektor dem Unterrichtsminister mit dem Jahresberichte über

den Standpunkt des Primärunterrichtswesens in seinem Verwaltungsbezirk vorgelegt werden.

Die Konferenzmitglieder, welche am Versammlungsorte wohnen, erhalten für jede Sitzung 2 Fr. unter dem Namen jéton de présence (= Präsenzpfennig), die auswärtigen dagegen 4 Francs.

§ 2 des genannten Reglements gibt Vorschriften über die Bibliotheken und Sammlungen der Konferenz-Bezirke (je 1 in jedem Bezirk, die in einer Knabenschule unterzubringen ist).

Die Bibliothekare werden aus der Mitte der zuständigen Lehrer gewählt und erhalten für ihre Mühewaltung jährlich 100 Fr. Alle drei Jahre wird ein Katalog gedruckt, von dem 2 Exemplare dem Unterrichtsminister und je 1 jedem Haupt- und Bezirks-Inspektor, sowie jedem Konferenzmitgliede übersandt wird.

Die Bibliotheken werden jährlich wenigstens einmal durch den Bezirksinspektor revidiert. Desgleichen die Sammlungen von Veranschaulichungsmitteln für die verschiedenen Unterrichtszweige, deren je eine in jedem Schulinspektions-Bezirke eingerichtet werden soll und deren Verwalter gleichfalls jährlich 100 Fr. erhält.

(cf. Arrêté royal portant le règlement des conférences etc. du 18. Jan. 1881. — Exécution de l'article 30, N° 3 de la loi du 1. juillet 1879. Bruxelles, Rue de Louvain 30).

Außer den oben angeführten Gehaltssätzen beziehen die Hauptinspektoren:

a. für jeden Besuch einer 1 kl. Schule außerhalb des Wohnsitzes 7,50 Fr.

b. „ „ „ „ Klasse mehrklassiger Schulen außerhalb des Wohnsitzes 5 „

c. „ „ „ „ Klasse am Orte des „ 2 „

d. „ „ Konferenztag, Abnahme von Schulgebäuden, Mobiliar oder sonstige Extrafunktionen

1. außerhalb des Wohnsitzes 15 „

2. innerhalb „ „ 6 „

Für die Bezirksinspektoren ermäßigen sich die Ansprüche
für a auf 3,50 Fr.
„ b „ 2,50 „
„ c „ 1,50 „
„ d „ 1. 7,50 Fr., 2. 4 Fr.

Für die ersteren dürfen diese Entschädigungsgelder 15 Fr., für die letzteren 7,50 Fr. pro Tag nicht überschreiten. (Königl. Erlaß vom 11. Aug. 1879).

An der Spitze des gesamten Schulwesens steht der Unterrichtsminister (Vom Ministerium des Innern getrennt seit 1878, Gesetz vom 19. Juni 1878. Gegenwärtiger Unterrichts-Minister [d. i. i. J. 1882] P. van Humbeeck.)

Nach einem königlichen Erlaß vom 5. Dezember 1843 haben sich die Hauptinspektoren jährlich einmal unter dem Vorsitz des Ministers zu einer Zentralkommission zu vereinigen, um Berichte über die ihnen unterstellten Schulen und Lehrer zu erstatten, Vorschläge über Reformen und Verbesserungen zu machen, Anweisungen zu empfangen ꝛc.

Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung des Primär-Schulwesens (ähnlich auch für das mittlere bez. höhere Schulwesen) erscheint der sogenannte Verbesserungsrat* (Conseil de perfectionnement), 1849 provisorisch, durch Gesetz v. 1850 (Verord. v. 25. September 1850, 7. Juli 1851, v. 30. Januar u. 15. Februar 1852, 1. Juli 1879) definitiv eingerichtet. Er besteht aus 14—18 Mitgliedern, die in der Regel viermal des Jahres unter dem Vorsitz des Unterrichtsministers tagen, die Berichte der Inspektoren und die neu einzuführenden Schulbücher prüfen (cf. Art. 6 des Schulges. vom 1. Juli 1879),

* Das 1845 in der „Schulchronik“ vom Seminardirektor Zahn in Moers geforderte Landes-Schulkollegium, sowie der von Professor Dr. Virchow bereits zweimal im Abgeordnetenhause in Vorschlag gebrachte Landes-Volksschulrat (cf. Dr. Wehrenpfennig: Gewerbe-Schulrat) und die vom Rektor Dörpfeld begehrten „höheren repräsentativen Schulkollegien (Schulsynoden)“ würden gleichen Zwecken dienen. Dörpfeld, Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule. Barmen, Wiemann. 1882. pag. 259 ff.

Instruktionen für die Inspektoren entwerfen und über alle Gegenstände beraten, welche die Beförderung des Schulunterrichtes betreffen.* Wird über eine bestimmte Schulgattung beraten, so können noch andere entsprechende Vertreter derselben zu den Beratungen herangezogen werden. Unter Umständen nimmt dieser Verbesserungsrat auch außerordentliche Schulvisitationen durch seine eigenen Mitglieder vor und übt überhaupt einen bedeutenden Einfluß auf die gesamte Leitung des Schulwesens.

Für die Gemeinde-Schulangelegenheiten sind den Ortsobrigkeiten, wie bei uns, Schulkommissionen zur Seite gegeben, welche aus 3—7 Mitgliedern bestehen, denen unter anderem namentlich die Pflicht obliegt, alle erlaubten Mittel der Überzeugung, Unterstützung und Ermunterung anzuwenden, um den Schulbesuch möglichst sämtlicher Kinder von 6—14 Jahren — auch ohne faktischen Schulzwang — herbeizuführen. Die Kommission versammelt sich monatlich einmal in einem Schullokal, falls nicht besondere Vorkommnisse außerordentliche Zusammenkünfte notwendig machen. Sie soll die betr. Schulen durch eins oder mehrere ihrer Mitglieder alle 3 Monate wenigstens einmal inspizieren lassen, aber es ist denselben untersagt, den Unterricht zu unterbrechen, neue Bücher einzuführen oder den Lehrer durch Bemerkungen zu behelligen.

Jedes Jahr ist der Gemeinde-Verwaltung ein Bericht über den Befund der Schulen einzureichen, welcher durch den Bezirks-Inspektor übersandt wird. Règlem. gén. d'organisation des comités scolaires du 5. décembre 1879.

Welchen Fortschritt das Primärschulwesen auch ohne den Schulzwang im Laufe der letzten Jahrzehnte gemacht hat, mögen folgende Übersichten zeigen, die dem Annuaire statistique de la Belgique 1880/81 entnommen worden sind:

---

* Nach dem Gesetz vom 1. Juli 1879 Art. 27 sind 6 Mitglieder durch die Hauptinspektoren, 8 durch die Lehrerschaft und die Bezirksinspektoren zu wählen. Außerdem wohnt ein durch den Minister bestimmter Sekretär bei. Das Mandat jedes Mitgliedes dauert 3 Jahr. Wiederwahl kann erfolgen.

	1854	1869	1878	Mehr seit 1854
Zahl der Schulen:	979	2620	2747	1641
„ „ Schüler:	170,527	217,168	228,563	46,641

Das Lehrerpersonal an öffentlichen Kommunalschulen vermehrte sich von 1854—1878 um 120 %, von 3730 auf 8202, also um 4472 Mitglieder. Die Zahl derjenigen Privatlehrer und -Lehrerinnen, welche der Inspektion unterworfen sind, verminderte sich von 2054 auf 1215, also um 839 oder 41 %, die der an vollständig freien Privatinstituten beschäftigten Personen ging von 3003 auf 2391, also um 632 oder 21 % zurück.

Die Zahl sämtlicher Primärschüler betrug:
im Jahr 1854: 491 526 = 10,5 auf 100 Einwohner
„ „ 1878: 687 748 = 12,6 „ „ „

die Zahl der Schulhäuser:
i. J. 1854: 5498 = 2,17 auf die Gemeinde = 1,20 auf 1000 Ew.
i. J. 1878: 5729 = 2,22 „ „ „ = 1,05 „ „ „

Die Zahl der Kindergärten betrug:

im Jahre 1854:	274	mit 35 464	Kindern
„ „ 1878:	1129	„ 124 031	„
Vermehrung:	855 (312 %)	98 567 (387 %).	

Die Zahl der Fortbildungsschulen betrug im Jahre

1854:	979	mit 170 527	Schülern	= 37,5 auf 1000 Einw.
1869:	2620	„ 217 168	„	= 43,2 2 „ „
1878:	2747	„ 228 563	„	= 41,8 „ „ „

Die Zahl der zur Ziehung berufenen Militärpflichtigen betrug:

	im Jahre 1847	1876	1879	1880
	39 864	45 309	50 871	49 054
Davon konnten weder lesen noch schreiben	16 000	8 246	9 468	8 478
Nur lesen konnten	3 254	2 015	1 971	2 022
Schreiben und lesen	12 297	19 288	22 271	22 026
Eine darüber hinausgehende Bildung besaßen	8 241	15 222	16 634	15 941

	im Jahre 1847	1876	1879	1879
Bildungsstandpunkt unbekannt bei	72	538	527	584
Lesen und schreiben konnten (nach Prozenten)	51,40	76,17	76,48	77,40
Nur lesen konnten	7,93	4,45	3,87	4,12
Weder lesen noch schreiben* .	40,02	18,02	18,06	17,01

Die Zahl der staatlichen Seminare betrug:

im Jahr 1854: 2 für Lehrer mit 200 Zöglingen;

im Jahr 1879: 5** für Lehrer mit 616 Zöglingen; 6 für Lehrerinnen mit 736 Zöglingen.

Die Zahl der bestätigten Normal-Sektionen (s. ob.)

im Jahr 1854: 2 für Lehrer mit 18 Schülern; 12 für Lehrerinnen mit 172 Zöglingen;

im Jahr 1879: 6 für Lehrer mit 665 Schülern; 5 für Lehrerinnen mit 515 Zöglingen.

Die gesamten Ausgaben für den Primärunterricht betrugen:

im Jahre 1843:	2 651 639,44	Fr.
„ „ 1878:	28 413 053,86	„
Mehr	25 761 414,42	Fr. = 972 %!

Von der genannten Summe im Jahr 1878 wurden gedeckt 368 465,06 Fr. durch Überschüsse (der Schulkasse), 1 892 970,21

* In Oesterreich werden 2 967 500 männliche und 2 460 100 weibliche Analphabeten, zusammen $5^1/_2$ Million, gezählt, abgerechnet $6^1/_2$ Million noch nicht schulpflichtiger Kinder. In Preußen besaßen 1881/82 von sämtlichen Neueingetretenen beim Militär: 2,38 % keine Schulbildung. Das niedrigste Maß zeigte sich in der Provinz Westpreußen: 8,47 %, das günstigste in Hohenzollern: 0 % und Provinz Sachsen: 0,31 %.

** Am 1. Oktober ist die Normalsektion zu Gent zum vollständigen (16.) Seminar erhoben worden. Das Gesetz vom 1. Juli 1879 ermächtigte die Regierung, die Lehrerseminare auf 8, die Lehrerinnenseminare auf 10 zu erhöhen. (Tit. IV. Art. 43.)



Fr. durch Schulgelder, 674 103,44 Fr. durch Benefizien, 10 583 664,53 Fr. durch die Gemeinden, 3 050 052,72 Fr. durch die Provinzen, 11 853 797,30 Fr. durch den Staat.

Die Pensionsverhältnisse sämtlicher Lehrer (höherer wie niederer) sind durch ein Gesetz* vom 16. Mai 1876 geregelt, wonach die früheren Provinzial-, Pensions-, sowie Witwen- und Waisenkassen vom 1. Januar 1878 ab aufgelöst und für ganz Belgien centralisiert werden sollten.

Jeder Lehrer kann auf seine Bitte nach vollendetem 55. Lebensjahre oder seitens der vorgesetzten Behörde nach 60 Lebens- oder 30 Dienstjahren lebenslänglich pensioniert werden. In Krankheits- und sonstigen Unvermögensfällen bereits nach 10, und wenn im Amte gebrechlich und dienstunfähig geworden, bereits nach 5 Dienstjahren. Die Pension beträgt für jedes Dienstjahr $^1/_{55}$ des Durchschnittseinkommens (inkl. Emolumente) der letzten 5 Jahre, wobei die Dienstjahre frühestens vom 1. Januar nach vollendetem 20. Lebensjahre ab gerechnet werden können.

Die Kosten werden zu $^2/_5$ von den Gemeinden, $^1/_5$ von den Provinzen und zu $^2/_5$ vom Staate aufgebracht.

Bei der Fixirung kommen mit

a. 4 Dienstjahren zur Anrechnung:

1. Das Diplom eines aggregierten Professors für den mittleren Unterricht höheren Grades,
2. „ „ „ Doktor der Philosophie und humanistischen Wissenschaften,
3. „ „ „ Doktor der Physik und Mathematik.
4. „ „ „ „ „ Naturwissenschaften.

b. mit 2 Dienstjahren:

1. das Zeugnis für Unterrichtserteilung in fremden Sprachen,
2. „ „ eines aggregierten Professors des mittleren Unterrichts niederen Grades,

---

* cf. Recueil contenant la loi du 16. mai 1876, le règlement et les instructions sur les pensions des professeurs et instituteurs communaux et les statuts de la caisse des veuves et orphelins. Bruxelles, J. Sannes. 1876.

3. das Zeugnis eines Primärlehrers.

Keine Pension soll indes $^2/_3$ des Gehaltes überschreiten und nirgends mehr als 5000 Fr. betragen. In allen Fällen aber, wo die Pension nach den oben angeführten Berechnungen noch nicht 172 Fr. beträgt, soll sie bis zur Hälfte des Gehaltes erhöht werden.

Die Pensionen sind nur bis zu $^1/_5$ für Schulden an öffentliche Kassen und bis zu $^1/_3$ für Civilschulden (Code civil Art. 203, 5 et 14) belegbar.

Die Lehrer-Witwen- und Waisenkasse wird durch einen Kassenrat verwaltet, der aus 7 vom König ernannten Mitgliedern besteht, während 2 von den Gemeinden, 2 durch die genannte Provinzial-Deputation gewählt werden.

Für diese Kasse werden von jedem Gehalte
das 3000 Fr. und darüber beträgt 3 %,
„ weniger als 3000 beträgt . . $2^1/_2$ %* eingezogen.

Von denjenigen Lehrern, welche seit dem 1. Januar 1877 angestellt sind, wurde bez. wird der erste Monatsbetrag jedes Gehaltes inkl. Emolumente innegehalten, falls dasselbe mindestens 1200 Fr. beträgt; beläuft es sich nicht auf diese Höhe, so beschränkt man sich auf $^1/_2$ Monat. Von jeder Gehaltszulage dagegen fließen 2 Monatsbeträge in die Kasse; außerdem etwaige Gehaltsersparnisse in Vakanzfällen und Disziplinargelder.

Die Mitglieder, welche sich verheiraten oder als Verheiratete eintreten, haben außer den obigen Beiträgen 10 Jahre hindurch $1^1/_2$ % ihres Gehaltes extra zu zahlen; später noch 1 %, wie auch 1 % für jedes Ehejahr vor Eintritt in die Kasse. Dieser letzte Betrag wird in einem Jahr erhoben, wenn das Mitglied höchstens 2 Jahre vorher verheiratet war; in 2 Jahren, wenn die Ehe höchstens 4 Jahre vorher geschlossen wurde u. s. f. Diese Ehestandsbeiträge fallen weg, wenn die Frau stirbt oder

* Wenn die Mittel der Kasse zur Bestreitung der vorschriftsmäßigen Pensionen nicht ausreichen, so können diese Beiträge bis zu 5 % erhöht werden. Im weiteren Unvermögensfalle würde eine Pensions-Reduktion durch königlichen Erlaß bestimmt werden können. (Königlicher Beschluß vom 3. November 1876.)

Ehescheidung eintritt; treten aber selbstverständlich mit einer Neuverheiratung wieder ein.

Außerdem kann die Kasse seitens der Städte, Provinzen, sowie durch den Staat subventioniert werden.

Keine Witwe hat Pensionsanspruch, wenn der Mann nicht wenigstens 5 Jahre beigesteuert, und wenn die Ehe nicht mindestens 3 Jahre gedauert hat, oder wenn die Witwe über 35 Jahre jünger ist, als der Mann war. Im letztern Falle werden auch keine Extrabeiträge erhoben. Von den übrigen Beiträgen können auf Gesuche außerordentliche Unterstützungen gewährt werden.

Die Witwenpension beträgt normalmäßig 16% des Durchschnittseinkommens der letzten 5 Jahre und vermehrt sich nach 10 Mitgliedsjahren jedes Jahr um 1%. Doch soll diese Vermehrung jährlich nicht mehr als 100 Fr. betragen. Wenn der Mann 20—35 Jahre jünger ist als die Frau, so verringert sich die Pension in folgendem Verhältnis:

um 5% wenn der Unterschied 20—25 Jahre,
„ 10% „ „ „ 25—30 „
„ 15% „ „ „ 30—35 „ beträgt.

Die Pension erhöht sich um je 2% des angegebenen Durchschnittsgehaltes für jedes Kind unter 18 Jahren; indes darf diese Vermehrung nicht über 10% betragen, und in keinem Falle darf die Witwenpension höher steigen, als die Pension des Mannes betrug oder zur Zeit seines Abscheidens betragen haben würde.

Die Pension einer einzigen hinterlassenen Waise beträgt 3/5 des bez. Witwenanspruches, die zweier Waisen 4/5 derselben Pension; während drei Waisen die volle Witwenpension und jedes weitere Kind außerdem noch 2% darüber erhalten, ohne 10% Zuschlag zu überschreiten.

Keine Pension (mit Zuschlägen) soll die Hälfte des Gehaltes des Verstorbenen, noch das Maximum von 3000 Fr. überschreiten; aber die Witwenpension darf auch nicht unter

120 Fr. betragen. Die geschiedene Frau verliert ihre Pensionsansprüche, während eine kinderlose Witwe, die sich wieder verheiratet, nach dem Gesetz vom 18. Dezember 1857 die Hälfte der Pension behält. Bei 6 monatlicher Gefängnisstrafe und darüber wird die Pension für die betr. Zeit nicht gezahlt. Die Pensionsansprüche der Kinder aber bleiben in allen Fällen bestehen.

Hierbei verdient noch ehrend erwähnt zu werden, daß ein reicher Schul- und Lehrerfreund in Brüssel durch sein Testament die Gründung eines Pensionshauses veranlaßt hat, worin pensionierte Lehrer der Stadt mit ihren Angehörigen gute und kostenfreie Wohnung mit Gartenbenutzung 2c. finden.

Eine allgemein giltige Gehaltsskala für die Primärlehrer gab es bis jetzt nicht in Belgien. Die Besoldung richtete sich nach örtlichen und herkömmlichen Verhältnissen, wurde aber seitens der Regierung kontrolliert und event. subsidiarisch modifiziert. Im Jahre 1869 betrug der Durchschnitt des gesamten Einkommens 1262 Fr. für die Lehrer,* 1007 Fr. für die Unterlehrer, 1246 für die Lehrerinnen, 869 Fr. für die Unterlehrerinnen. Bald darauf wurden die Gehälter sämtlicher im Lehramt Angestellten infolge einer kgl. Verordnung um 150—600 Fr. erhöht. Nach dem Gesetz vom 1. Juli 1879 soll das Gehalt eines Unterlehrers nicht unter 1000 Fr., das eines Lehrers nicht unter 1200 Fr. betragen. Außerdem hat der Lehrer Anspruch auf freie Wohnung oder Wohnungsentschädigungsgelder; nach 5 Dienstjahren auf eine Zulage von 100 Fr., nach 10 Jahren auf 200 Fr., nach 15 Jahren auf 400 Fr. und nach 20 Jahren auf 600 Fr.

Im Sommer 1882 wurde dem König Leopold II. ein allgemeines Besoldungsreglement unterbreitet, welches nach sehr gefälliger mündlicher Mitteilung eines der Herren Ministerialräte folgende Gehaltssätze als Minimum normiert:

* In 101 Gemeinden erreichte der Durchschnitt 2479 Fr., in 6 Gemeinden ging er unter 688 Fr.

A. Primärschulen:

Für Ortschaften bis	Lehrer	Unterlehrer
1000 Ew.	1200—1400 Fr.	1000 Fr.
1000— 2500 „	1200—1500 „	1000—1100 „
2500— 5000 „	1400—1700 „	1000—1200 „
5000—15000 „	1600—2000 „	1100—1400 „
15000—25000 „	1800—2200 „	1100—1500 „
25000—50000 „	2000—2500 „	1200—1600 „
50000 und darüber	2500—3200 „	1200—2000 „

Daneben Garten- und Wohnungbenutzung bez. -Entschädigung. Für die höheren Primärschulen (Ec. prim. supérieures) je 2—300 Fr. Zulage.

B. Kindergärten.

Ortschaften bis	Kindergärtnerin	Unterkindergärtnerin
1000 Ew.	1200 Fr.	1000 Fr.
2500— 5000 „	1200 „	1000 „
5000—15000 „	1200—1300 „	1000—1100 „
15000—25000 „	1300—1500 „	1000—1300 „
25000—50000 „	1400—1600 „	1000—1400 „
50000 und darüber	1500—1800 „	1000—1400 „

Auch das Honorar für den Unterricht in den Fortbildungsschulen ist dementsprechend normiert.

Für die 7.—4. Kategorie der Ortschaften beträgt dasselbe:

für 1 wöchentl. Unterrichtstag	9—11	Fr. für die Woche
„ 2 „ „	18—20	„ „ „ „
„ 3 „ „	27—36	„ „ „ „
„ 4 „ „	36—48	„ „ „ „
„ 5 „ „	45—50	„ „ „ „

Für die 3.—1. Kategorie:

für 1 wöchentl. Unterrichtstag	12—15	Fr. für die Woche
„ 2 „ „	24—30	„ „ „ „
„ 3 „ „	36—45	„ „ „ „
„ 4 „ „	48—56	„ „ „ „
„ 5 „ „	60—65	„ „ „ „

Ob dieser Entwurf die königliche Sanktion und Gesetzes-

kraft bereits erlangt hat, ist uns bisher nicht bekannt geworden. Art. 34 des Gesetzes vom 1. Juli 1879 aber sagt, daß die betr. Vorlage spätestens in der Sitzungsperiode von 1882 der Kammer zur Beschlußfassung vorgelegt werden sollte.

Nach Art. 39 sollen hinlängliche Mittel (in der Regel 200 Fr. à Person jährlich oder auch darüber) zur Unterstützung würdiger und bedürftiger Seminaristen gestellt werden. Diese Unterstützungen („moyens d'encouragement") können auch noch 3 Jahre über die Seminarzeit hinaus den jungen Leuten in ihrer Eigenschaft als Gehilfen oder Unterlehrer gewährt werden.

Als besonders wirksame Aufmunterungsmittel für die Schüler werden hier, wie in Frankreich, die Konkurse* betrachtet, welche durch königliche Verordnung vom 6. April 1852 auch auf die oberen Abteilungen der Primärschulen ausgedehnt worden sind, und zwar für die Knaben obligatorisch, für die Mädchen fakultativ. Der Hauptinspektor bezeichnet die Bezirke, in welchen die Konkurse zu einer gewissen Zeit stattfinden, sowie die Anzahl der Schüler, welche von jeder Schule konkurrieren sollen. Diese Zahl soll das Verhältnis von 1 : 5 für diejenigen Schulen nicht übersteigen, deren obere Abteilung mehr als 20 Zöglinge hat. Die konkurrierenden Schüler werden (nach Le Roy Encykl. Bd. I. p. 494) zur Hälfte vom Lehrer, zur Hälfte durchs Los gewählt. In der Prüfungsjury präsidiert der Inspektor des Schulbezirks oder sein Stellvertreter. Die Prämiierung der besten Arbeiten erfolgt, ähnlich wie in Frankreich, in pomphaften öffentlichen Preisverteilungen, um die Schüler möglichst anzuspornen und das Publikum lebhaft für die Schule zu interessieren.

Art. 13 des Ausführungs-Reglements (v. 16. Aug. 1879) zum Schulgesetz vom 1. Juli 1879 warnt aber ausdrücklich davor, sich behufs eines günstigen Konkurses vorwiegend mit den bessern Schülern auf Kosten der übrigen zu beschäftigen, und schärft wiederholt ein, daß der Nutzen des Unterrichtes stets allen gleichmäßig zugewendet werden solle.

* Näheres darüber siehe meinen „Blick in die französische Pädagogik" Pädag. Blätter Jahrg. 1881 S. 405.

Aus dem genannten Reglement verdienen übrigens noch folgende Bestimmungen hervorgehoben zu werden:

Art. 5. Der Stundenplan wird vom Hauptlehrer entworfen, vom Bezirksinspektor geprüft und vom Kollegium des Bürgermeisters und der Schöffen erlassen.

Art. 6. Die Haupt- und die Unterlehrer führen ein Klassen-Tagebuch, worin die durchgenommenen Pensen, wie die häuslichen Aufgaben eingetragen werden.

Art. 7. Die Unterlehrer sind unmittelbar dem Hauptlehrer unterstellt.

Art. 8. Der Schulhof (resp. das Schulhaus) wird 1/4 Stunde vor Beginn der Lektionen geöffnet. Haupt- und Unterlehrer überwachen das Gehen und Kommen der Kinder.

Art. 10. Die Einteilung der Schüler in verschiedene Abteilungen liegt dem Hauptlehrer ob.

Art. 11. Derselbe überwacht alle Schüler und sorgt namentlich dafür, daß keiner unbeschäftigt bleibt.

Art. 15. Wenn sich ein Lehrer gegen die Bestimmungen des Reglements oder sonstwie gegen die Würde seines Amtes vergeht, so kann er seitens des Gemeinderates oder des Unterrichtsministers nach Art. 9 des Gesetzes vom 1. Juli 1879 in Strafe genommen werden. Die dort vorgesehenen Strafen sind:

1. Verweis, 2. Suspendierung vom Amte auf 14 Tage, mit oder ohne Gehaltsentziehung.

3. Suspendierung bis zu 6 Monaten mit oder ohne Gehaltsentziehung. 4. Absetzung.

Strafe 3—4 können nur vom Minister, die ersten 2 auch durch den Gemeinderat verhängt werden.

Besonders wichtig für die physische Entwicklung der Kinder erscheint Art. 14 des angezogenen Reglements, worin der Hauptlehrer angewiesen wird, alles zu verhüten, was die Gesundheit der Schüler irgendwie gefährden könnte, und daß er dafür sorgen soll, daß die Schule wenigstens einmal des Tages gereinigt und vor wie nach den Lektionen gehörig gelüftet wird.

Nach Art. 16 sind die von der Gemeinde oder vom Wohl-

thätigkeitsbüreau bezahlten Armenärzte verpflichtet, die öffentlichen Schulen ihres Bezirkes wenigstens einmal monatlich zu besuchen und nach jedem Besuche dem Schöffenkollegium einen Bericht über den Gesundheitszustand der Schüler zu erstatten. Die mit einer ansteckenden Krankheit behafteten Schüler sollen weggeschickt und nicht eher wieder zur Schule zugelassen werden, bis sie ein ärztliches Attest über völlige Genesung beibringen.

In einigen Primärschulen Brüssels war auch die Einrichtung getroffen, daß blutarme Kinder während der Freiviertelstunde durch den Kastellan unentgeltlich Eisenwasser, einige andere Schüler nach Bedürfnis andere medizinische Getränke erhielten.

Als besonders wichtig und nachahmenswert in sanitärer wie in pädagogischer Hinsicht erscheinen mir noch die neueren Brüsseler Schulbauten, unter denen die ancienne école modèle N° 13 Boulevard du Hainaut. sowie die Gemeindeschule N° 17 in der rue Six-Jetons und vorzüglich das Schulgebäude der Section normale et école primaire supérieure de l'état am Boulevard du Hainaut N° 98 zu nennen sind.

Die erstgenannte Modellschule, von der bereits in den Berichten über den internationalen pädagogischen Kongreß zur 50-jährigen Jubelfeier des belgischen Königtums viel geredet wurde, war mit großen Kosten als eigentliches Schulhausmodell erbaut worden. Allen bis dahin bewährten praktisch-pädagogischen und sanitären Grundsätzen suchte man dabei gerecht zu werden; bei den ferneren Bauten geht man von diesem, sowie von weiter entstandenen Mustern aus, indem man fortgesetzt die etwa noch hervortretenden Mängel sorgfältig beobachtet und künftig zu vermeiden sucht.

Der hauptsächlichste und außerordentlich wichtige Unterschied, der diese Schulbauten von den unsrigen, soweit sie mir bekannt sind, unterscheidet, ist der, daß man nicht alle Klassen und Räume in einem kolossalen Hauptgebäude vereinigt hat, das, wenn im übrigen auch ganz vorteilhaft eingerichtet, von vornherein zu schwerfällig erscheint, bei dem wegen der großen Schülerzahlen auf den Aus- und Zugängen beunruhigende Über-

fülle kaum zu vermeiden ist, und bei dem gewöhnlich nur durch ganz besondere Vorrichtungen und Veranstaltungen hinlänglicher Schutz gegen Zugwind geschafft werden kann.

Die dortigen Gebäude bilden geschlossene Vierecke, mit einem geräumigen Schulhof in der Mitte, der durch ein Glasdach in der Höhe des Hauses gegen Witterungseinflüsse geschützt und teilweise auch mit Heizungsvorrichtungen versehen ist. Nach der Straßenseite zu liegen gewöhnlich die Direktorial- und Kastellanswohnung, nebst Konferenzzimmer, physikalischem Kabinett und dergl., während sich auf die andern 3 Seiten sehr bequem die Klassenräume (bez. auf der Rückseite Turn- und Musiksaal oder breite Treppenaufgänge), verteilen, die durch einen ringsumlaufenden breiten Korridor zugänglich sind.

Die alte Modellschule hat unzweckmäßigerweise die Aborte auf der Rückseite noch mit in das Hauptgebäude aufgenommen, die aber jetzt nicht mehr benutzt werden, und im oberen (2.) Stock befinden sich zwei große durch die Seitengebäude hinlaufende Säle für Turnen und Versammlungen. Dadurch erscheint sie ebenfalls noch zu schwerfällig und hat, wie der betr. Direktor selbst erklärte, trotz des hohen Kostenaufwandes, noch mit manchen Übelständen zu kämpfen. Die beiden andern genannten Schulhäuser enthalten nur Paterre und ein Stockwerk, und die Aborte sind rechts und links vom Hauptgebäude in offenen Seitenhöfen untergebracht.

In der Normalschule dienen die offenen Seitenhöfe zugleich zur freien Bewegung der Schüler bei günstigem Wetter; der eine enthält auch einen botanischen Garten für die Seminaristen, worin die ausgewählten Charakterpflanzen nach Gattungen ꝛc. geordnet sind, während der andere Hof den Turnsaal enthält.

Von leidiger Zugluft habe ich in sämtlichen drei Hauptgebäuden — mit bedecktem Hofe — nichts verspürt, trotzdem ich mich in dem einen den ganzen Tag über unbedeckten Hauptes von einem Raume zum andern bewegte.

Die bekannte holländisch-belgische Reinlichkeit macht sich auch hier in den täglich wenigstens einmal gereinigten Anstaltsräumen höchst angenehm bemerklich, und die zweckmäßig eingerichteten Klassenräume würden kaum etwas zu wünschen übrig

lassen, wenn man sich nicht hie und da, trotz der verhältnismäßig geringen Schülerzahl (höchstens 30—40), wegen des etwas beschränkten Flächenraumes ein wenig beengt fühlte.

Ringsum sind in die Klassenwände, — entsprechend der Normalzahl der Schüler —, Wandtafeln aus Schiefer eingefügt, woran die Zöglinge bei gemeinschaftlichen Zeichen- oder orthographischen Übungen ꝛc. Platz nehmen, nach Vorschrift des Lehrers ihre Übungen ausführen, die von dem etwas erhöhten Standpunkte des letzteren aus sämtlich überschaut und in möglichster Kürze und Bequemlichkeit kontrolliert werden können. Die Subsellien sind 1 oder 2sitzig und von verschiedener Höhe, nach dem Größenverhältnis der Schüler geordnet. Jede Klasse enthält u. a. auch eine Uhr und einen Wasserleitungshahn nebst Abfluß für Reinigung, Trinken, Anfeuchten der Schwämme ꝛc. Über dem Lehrertritt befinden sich 2—3 auf- und abschiebbare Wandtafeln über einander, so daß eine oder auch zwei ohne weitere Störung längere Zeit beschrieben bleiben können. Auch sind hier die in der Klasse am meisten gebrauchten Wandkarten angebracht, welche durch Schnüre leicht herunter gelassen und wieder aufgezogen werden können. Die gebrauchtesten naturkundlichen Veranschaulichungsmittel sind teils an den Klassenwänden über den Schülerwandtafeln, teils auf den Korridoren frei oder in Schränken untergebracht.

Die ganze Einrichtung scheint mir der größten Aufmerksamkeit wert zu sein, und es wäre jedenfalls zu wünschen, daß der Staat oder auch größere Gemeinden vor der Inangriffnahme neuer größerer Schulbauten zuverlässige Fachleute (Bau- und Schulbeamte) nach Brüssel sendeten, um die dort gebotenen Muster in Augenschein zu nehmen und ihre Anwendbarkeit auf unsere Verhältnisse an Ort und Stelle gewissenhaft zu prüfen! —

Werfen wir nun schließlich noch einen Blick auf die höheren bez. mittleren Schulverhältnisse Belgiens, so ist zunächst zu erwähnen, daß in jedem Hauptorte der Provinz ein königliches Athenäum vorhanden ist (im ganzen 10 mit circa 4000 Schülern), zu denen bis Ende des Jahres 1880:

18 ähnliche Gemeindeanstalten mit circa 1700 Schülern kamen, die vom Staate subventioniert werden.

An Mittelschulen (unseren Bürger- oder sechsklassigen Mittelschulen vergleichbar) niederen Grades besitzt der Staat 50 mit circa 9300 Schülern, während 15 gleichartige Gemeindeanstalten (mit circa 3000 Schülern) vom Staate unterstützt werden.

Außerdem existieren 102 mittlere Lehranstalten, welche durch die Geistlichkeit geleitet werden (58 durch Priester, 27 durch religiöse Genossenschaften, 17 durch die Jesuiten). 36 Mittelschulen werden durch Privatpersonen geleitet. Über die Frequenz dieser Privatinstitute sind keine sicheren statistischen Nachweisungen vorhanden, und man scheint, ähnlich wie kürzlich in der Schweiz, selbst den staatlichen Behörden die bez. Auskunft zu versagen.

Wie die Kosten für die Staats- resp. Gemeindeanstalten seit 1860 gestiegen sind, zeigt folgende Übersicht:*

Schulen	1860					
	Staats-		Provinzial- Beiträge		Gemeinde-	
	Fr.	Cs.	Fr.	Cs.	Fr.	Cs.
Athenäen	357 388	57	2 850	—	271 158	76
Staatliche Mittelschulen .	321 133	30	—	—	134 401	24
Gemeinde-Mittelschulen .	102 762	69	15 142	75	124 961	08

Schulen	1878					
	Staats-		Provinzial- Beiträge		Gemeinde-	
	Fr.	Cs.	Fr.	Cs.	Fr.	Cs.
Athenäen	655 532	19	—	—	366 677	99
Staatliche Mittelschulen .	596 188	53	—	—	236 561	34
Gemeinde-Mittelschulen .	225 832	99	12 200	—	363 607	83

* Annuaire statistique de Belgique 1880.

Der Unterricht in den königlichen Athenäen ist ein zweifacher: ein humanistischer, (ähnlich unsern Gymnasien) mit vorwiegender Betonung der alten Sprachen, vorzüglich des Latein, — und ein realistischer, mit besonderer Betonung der neueren Sprachen und der Realien nebst Buchführung, Handelsrecht &c. (ähnlich unsern Gewerbeschulen). Die humanistische Abteilung gewährt die spezielle Vorbereitung für die eigentliche wissenschaftliche Laufbahn. Nach Absolvierung der ersten Klasse können die Zöglinge durch eine Abgangsprüfung den Titel „gradué en lettres“ (durch Gesetz vom 27. März 1871 an Stelle des früheren élève universitaire = Universitätszögling getreten) und damit die Berechtigung zum Besuche der Universität erlangen. Die realistische Abteilung zerfällt in eine höhere und eine niedere. Die letztere umfaßt 3 Studienjahre (die 5., 4. und 3. gewerbliche Klasse) und gewährt eine geeignete Vorbereitung für die gewöhnlichen kaufmännischen und industriellen Bedürfnisse, für die Handwerke und auch — wie das Programm des Brüsseler Athenäums (1881) sagt — für den Primärunterricht (jedenfalls den Präparandenunterricht ersetzend). Die höhere Abteilung zerfällt wieder in die kaufmännisch-gewerbliche und in die wissenschaftliche Sektion, mit je 2jährigem Kursus. In der wissenschaftlichen Sektion erhalten die Zöglinge die Befähigung zum Besuche der technischen Hochschulen (Polytechnikum zu Brüssel, Ingenieurschule zu Gent, Bergwerksschule zu Lüttich, sowie der höheren Militärschule), während die andere Sektion die geeignete Vorbereitung für Verwendung in höheren Handels- und Bankgeschäften, in der Eisenbahn-, Steuer- und Post-Verwaltung &c. gewährt.

Das Brüsseler Athenäum umfaßt 2 gemeinschaftliche Unterklassen; darauf erheben sich 5 (lateinische) Klassen für humanistische und 5 für gewerbliche Studien.

Die humanistische Sektion (section des humanités) lehrt Latein, Griechisch, Französisch, Vlämisch, Deutsch, Englisch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Astronomie oder Kosmographie, Naturwissenschaften, Zeichnen, Musik, Gymnastik.

Außer diesem vollständigen Humanitätskursus enthält die Anstalt 3 Spezialkurse:

1. Den lateinisch-griechischen Humanitätskursus (Humanités latines et grecques) für die Zöglinge, welche litterarische, philosophische oder juristische Studien machen wollen; (Griechisch und Latein obligatorisch, daneben aber nur eine neuere Sprache, Mathematik und Chemie fakultativ).

2. Den lateinischen Kursus (Hum. lat.) a. für Schüler, welche in Spezialschulen einzutreten beabsichtigen, um mathematische oder physikalische Studien zu machen Das Griechisch ist für sie nur auf 1 Jahr obligatorisch; Mathematik studieren sie mit den Schülern der gewerblichen Parallelklasse.

3. Den lateinischen Kursus b. für solche, welche sich den naturwissenschaftlichen und medizinischen Studien zu widmen gedenken. Griechisch ist für sie auf 2 Jahre obligatorisch; sie lernen 2 neuere Sprachen und verfolgen gleichzeitig den naturwissenschaftlichen Kursus der gewerblichen Sektion.

Das Programm der gewerblichen Sektion (section professionelle) umfaßt: Französisch, Blämisch, Deutsch, Englisch, Geographie, Naturwissenschaften, Zoologie, Botanik, Physik, Chemie; Handelswissenschaft, Zeichnen, Musik, Gymnastik.

Um in die Unterklasse aufgenommen zu werden, müssen die Schüler mindestens 11 Jahre alt sein, indessen sind in gewissen Fällen Altersdispense zulässig. Vorausgesetzt werden außer den Elementen der französischen Grammatik, die der deutschen oder vlämischen Sprache; die 4 Spezies mit ganzen und Dezimalzahlen nebst Maß- und Gewichtssystem; leserliches und korrektes Diktatschreiben.

Das Schulgeld ist auf 120 Fr. jährlich fixiert.

Das Schuljahr zerfällt in 2 Semester. a. Vom 1. Oktober bis 1. März; b. vom 1. März bis 15. August.

Unterrichtszeit: Vormittag 8—12, Nachmittag 2—4 oder 2½—4½; Donnerstag Nachmittag frei.

Arbeitszeit: 1 Stunde vor den Vormittagslektionen, 1 zwischen Vormittags- und Nachmittagslektionen, 3 Stunden abends, zusammen täglich 5 Arbeitsstunden. Dreimal jährlich

findet nach vorausgegangenen schriftlichen Arbeiten Zensuren-Verteilung und Versetzung statt.

Zulässige Strafen sind: 1. Strafarbeiten, 2. Nachsitzen, 3. Verweis durch den Studienpräfekt, 4. Ausschluß von den Stunden eines Professors auf kürzere oder längere Zeit, 5. zeitweiliger Ausschluß von sämtlichen Stunden, 6. gänzliche Entfernung von der Schule.

Als Belohnungen florieren auch hier die Preisverteilungen.

Die Preise zerfallen in allgemeine und besondere und bestehen in Büchergeschenken; an sie schließen sich die Accessits und ehrenvollen Erwähnungen an. Die allgemeinen Preise werden bestimmt nach dem Additionsresultat sämtlicher errungenen Points in allen obligatorischen Unterrichtsgegenständen. Für Schönschreiben, Zeichnen und Turnen können besondere Preise zuerkannt werden.

Die Zahl der für die allgemeinen Preise in Vorschlag zu bringenden Schüler einer Klasse richtet sich nach der Zahl und dem Verdienste sämtlicher Schüler derselben. Es können

3 Schüler ernannt werden, wenn die Schülerzahl 5 beträgt,
3 " " " " " " 6 – 10 "
5 " " " " " " 11—15 "

u. s. f. bis zum Maximum 10. (Überhaupt muß Klassenteilung eintreten, wenn die Schülerzahl 3 Jahre hindurch 40 oder mehr betrug.)

Kein Schüler darf für die Preisverteilung proponiert werden, der nicht mindestens 5/10 sämtlicher Points in den obligatorischen Fächern erlangt hat, für ein Accessit (dem Preise am nächsten gekommen) sind mindestens 6/10, für einen Preis 7/10 erforderlich; 5/10 können noch eine ehrende Erwähnung ermöglichen. Wenn der Schüler, welcher den allgemeinen Preis in Klasse I erhält, mindestens 8/10 sämtlicher Points erhalten hat, so wird ihm statt eines Bücherpreises eine vergoldete Medaille zuerkannt. Dieser Preis erhält den Namen „Ehrenpreis" (Prix d'honneur).

Hat ein Schüler der obersten (Rhetorik-) Klasse in allen

vorhergehenden Klassen und auch hier wieder den allgemeinen Preis erhalten, so wird ihm eine spezielle Belohnung durch die Regierung zuerkannt (Min.-Erlaß vom 31. Juli 1876.)

Die öffentliche Preisverteilung findet vom 14.—17. August „mit der möglichsten Feierlichkeit“ statt.

Alle Preisgekrönten werden in ein gedrucktes Verzeichnis aufgenommen, das zur Verteilung gelangt. Auch sollen alle Laureaten in der Aula oder in einem sonst allgemein zugänglichen Schulraum auf einer Meritentafel ausgehängt werden.

Den Schülern der Oberklasse wird beim Abgange ein besonderes Abgangs-Diplom verabfolgt, falls sie bei den Jahres-Kompositionen mindestens die Hälfte sämtlicher Points erlangt haben.

Spezielle Lehrpläne für beide oben genannten Sektionen gibt das Programme des cours de l'Athénée de Bruxelles 1881 Jul. Baertsoen, Grand' Place 5.

Die humanistische Abteilung besteht nach Le Roy aus einer Vorbereitungs- und 6 Lateinklassen, die realistische gleichfalls aus einer Vorbereitungs- und 5 gewerblichen Klassen. Die Aufnahmebedingungen für die Vorbereitungsklassen sind gleich, und beide Klassen können bei geringerer Schülerzahl kombiniert werden. Erst nach vollendetem 10. Jahre können die Knaben darin aufgenommen werden und müssen vorher den allgemeinen Volksschulunterricht genossen haben (also keine speziellen Vorschulklassen!). Die Aufnahmeprüfung umfaßt: Lesen, Schreiben, Rechnen mit den 4 Spezies in ganzen Zahlen nebst Maß- und Gewichtssystem, Elemente der Französischen Grammatik, einschließlich Konjugationen, und genügende Sicherheit in der Orthographie. Auch die Aufnahmebedingungen für die 6. Latein- und die 5. Realklasse sind gleich: Elemente der französischen Syntax, Rechnen mit ganzen und gebrochenen Zahlen, korrektes Diktatschreiben (Verordnung vom 3. September 1850 und 1. September 1851 cf. auch Lehrplan für Mittelschulen).

Für die Inspektion der Athenäen sind ein Generalinspektor und zwei Spezialinspektoren, einer für die humanistischen und einer für die realistischen Studien, berufen,

welche seitens der Regierung abwechselnd für den Besuch bald der einen, bald der andern Anstalt derart bestimmt werden, daß jede jährlich wenigstens einmal inspiziert wird.

Dem für das mittlere Unterrichtswesen seit 1849 eingerichteten Verbesserungsrat liegt die möglichst lebendige Förderung dieses Bildungsgebiets ob. Er hat in seinen Vierteljahrssitzungen die Studienprogramme, sowie die Schulbücher bez. Bücherprämien zu prüfen, Instruktionen für die Inspektoren zu entwerfen, event. außerordentliche Visitationen zu veranlassen rc.

Am Schulorte selbst existiert für Wahrung der Anstaltsinteressen ein Verwaltungsausschuß, der aus dem Kollegium der Bürgermeister und Schöffen, sowie aus 6 Mitgliedern besteht, die der König aus der doppelten Anzahl von Kandidaten wählt, die der Gemeinderat vorschlägt.

Jedes Jahr findet, ähnlich wie in Frankreich, auf Staatskosten ein allgemeiner Konkurs der beiden Arten von Mittelschulen statt. Die feierliche Preisverteilung wird gewöhnlich zur Zeit der Septemberfeste vorgenommen, welche zur Erinnerung an die Konstituierung des selbständigen Königreichs Belgien (im Jahre 1830) gefeiert werden.

Was schließlich die Methode im allgemeinen anbelangt, so treten durchgehends das praktisch-realistische Interesse, das psychologische Erleichterungsprinzip und die Betonung der physischen Ausbildung vor der intellektuellen, wie sie im Philanthropismus und in der modernen deutschen Pädagogik gefordert werden, überall klar und deutlich hervor. Das religiöse Element verschwindet, wie wir gesehen haben, fast gänzlich. Die alten Sprachen, namentlich das Griechische, haben sich erhebliche Einschränkungen gefallen lassen müssen, und selbst die beibehaltene nachdrucksvolle Pflege des Latein, namentlich der Stil- und Versifikations-Übungen, geht nach dem Urteil eines belgischen Fachgelehrten mehr aus von dem Gesichtspunkte einer geistigen Gymnastik und von der Notwendigkeit, das römische Recht in den Quellen zu studieren, als von der Absicht, dem Zöglinge eine wirkliche Kenntnis des klassischen Altertums zu geben.

Allerdings soll es nicht wenige unter den Universitäts-

professoren geben, welche gegen einen derartigen Standpunkt, als gegen eine Verkümmerung und Materialisierung des wahren, idealen Studiums der Philologie und Philosophie ihre Stimme erheben; da indessen die gesamte Auffassung und Anlage des belgischen Unterrichtswesens unzweifelhaft den Bedürfnissen des hervorragend industriellen Landes, sowie der Natur des Belgiers entspricht, der im Durchschnitt mehr Praktiker als Theoretiker, mehr realer Verstandes-, denn idealer Phantasiemensch ist, so dürften sie auf einen durchgreifenden Erfolg kaum zu rechnen haben.

Die mittleren bez. höheren Schulen haben vor allen Dingen Herbart mit seiner auf Erregung des vielseitigen Interesses und auf Herausbildung sittlicher Charakterstärke gerichteten Pädagogik auf ihre Fahne geschrieben; die Volksschulpädagogik dagegen stützt sich vorzüglich auf Pestalozzi (Anschauung!! — Selbstthätigkeit; innere Kraftbildung! — Lückenloses Fortschreiten vom Nahen zum Fernen! — Allgemeine Menschenbildung vor Standesbildung u. s. f.), — auf Diesterweg (allgemeine Volksschule! — Konfessionslose Bildungsanstalten! — Fachmännische Leitung! — Induktive Entwickelung! — Verbannung alles toten Gedächtniskrames! — — „Wegweiser“ und „Rheinische Blätter“ stehen in hohem Ansehen, und der Einfluß der letzteren auf die neuere belgische Schulgestaltung tritt unverkennbar hervor.)

Auf Fröbel (Kindergärten in organischer Verbindung mit den Elementarklassen! — Körperbetrachtung vor Bilderanschauung! — Darstellen und praktische Handfertigkeit neben passiver Receptivität und einseitiger Intelligenzbildung!“ —).*

Wie aber diese Pädagogen die Hauptprinzipien der sogenannten Neuerer in der Pädagogik (Ratke, Comenius) und der Philanthropen (Basedow, Salzmann, Blasche ꝛc.) vielfach reflektieren, so natürlich auch die ihnen folgende Methode.

Es ist dabei interessant zu beobachten, wie manche derjenigen

* Neuerdings hat auch der Engländer H. Spencer mit seiner physischen, intellektuellen und moralischen Erziehung große Berücksichtigung gefunden.

Ideen, welche in unserer modernen Pädagogik allerdings öfters ausgesprochen worden sind, mit deren praktischen konsequenten Durchführung aber bei uns noch niemals rechter Ernst gemacht worden ist, da wir sie selbst mehr für flüchtige Zeitmeinungen oder „fromme Zukunftsideen“, denn wirklich reale Bedürfnisse hielten, dort zuweilen mit dem regsten Eifer in die Praxis übergeführt werden. Eines Tages aber konnte ich mich doch eines deprimierenden Gefühls nicht erwehren, als der Professor der Pädagogik während seiner Unterredung mit den Seminaristen über die physische Erziehung auf die Allgemeinheit des Turnens, auf das Vorhandensein von Turnhallen bei Knaben- und Mädchenschulen, ferner auf die Betreibung des Handfertigkeitsunterrichts auch in Knabenschulen und die allgemeine Verbreitung der Kindergärten in Deutschland hinwies, und er mich zur Bestätigung dieser Thatsachen vor den Schülern anrief, ich ihm gestehen mußte, daß man hinsichtlich des Knaben-Handarbeitsunterrichtes kaum von sporadischen Anfängen reden dürfte, daß die Kindergärten durchaus noch Sache der Privatunternehmungen seien, und sie kaum irgendwo in organischer Verbindung mit dem Elementarunterricht ständen, auch hinsichtlich des Turnens, namentlich an Mädchenschulen, noch gar manches zu wünschen übrig bleibe; wodurch der betr. Herr zu der Bemerkung veranlaßt wurde: „Sie sehen also dadurch bestätigt, meine Herren, was ich schon öfters gesagt: daß nämlich Deutschland gar manche schöne pädagogische Idee gezeitigt hat, hinter denen aber die reale Ausführung im Heimatlande selbst weit zurückbleibt; — daß es oft einen großen Gedanken in die Welt wirft, andern aber den Versuch praktischer Ausnutzung überläßt.“

Das aber ist mir bei meinen pädagogischen Beobachtungen in Belgien, wie früher in der Schweiz und in Frankreich, sowie in der Lektüre über andere fremdländische Schulverhältnisse z. B. englische, amerikanische, russische, ja selbst chinesische und japanesische, als eine unzweifelhafte und erhebende Wahrheit entgegen getreten, daß die deutsche Pädagogik unumstößlich eine allgemeine Weltbedeutung erlangt hat, daß sich darin der germanische Kultureinfluß aufs lebhafteste kund thut, und daß sich

die damit verknüpfte geistige Welteroberung als der schönste und hehrste Lohn aller höheren pädagogischen Bestrebungen Deutschlands betrachtet werden darf.

Auch in betreff Belgiens selbst darf diese unumwundene Anerkennung der pädagogischen Priorität Deutschlands, sowie die lebhafte Agitation der neuesten Zeit für Erhaltung und Beförderung der vlämischen resp. deutschen Sprache und Litteratur (vergl. den obengenannten niederdeutschen Bund in Antwerpen) gegenüber der offiziellen französischen Landessprache nicht unbeachtet bleiben: So zahlreiche ursprünglich germanische Elemente, wie sie in jenem neutralen Staate noch vorhanden sind, geistig genährt nach recht deutscher Art und Methode, können dem deutschen Wesen nie ganz entfremdet werden! —

Dabei scheint Belgien (ähnlich wie die französische Schweiz) berufen zu sein, die Vermittlerrolle zwischen der deutschen und romanischen Pädagogik, wie zwischen dem germanischen und romanischen Geiste überhaupt durchzuführen. Möge es sich dieser hohen und edlen Aufgabe allezeit gewachsen zeigen; mögen ihm im Strudel fortgesetzter Parteiströmungen und etwas hochgehender Experimentierluft nicht allzuviele Kräfte ohne rechten Segen verloren gehen, so daß es nicht am Ende mehr buschiges, prunkendes Geäst, denn festes und dauerhaft nützendes Kernholz liefere! —

F. Grundig.

III.

Rezensionen.

1) 1. Geschichte der deutschen Jugendlitteratur von A. Merget. 3. Auflage von Dr. Ludwig Berthold. Berlin, Plahn. 1882. 12 und 300 S.

2. Führer durch die Jugendlitteratur. Grundsätze zur Beurteilung der deutschen Jugendlitteratur, Winke für Gründung

u. s. w. einschlägiger Bibliotheken, von Dietrich Theden. Hamburg, Berendsohn. 7 und 78 S.

Das erste Buch gibt eine vollständige Geschichte der betreffenden Litteratur. In durchaus genügender Ausführlichkeit werden die Schriftsteller mit ihren Werken in den verschiedenen Perioden, durch welche seit Basedow der Stoff des Buches sich hindurchzieht, vorgeführt und die letzteren mit eigener oder bewährter entlehnter Kritik versehen, auch bei den wichtigeren der Inhalt skizziert. Den Schluß macht ein Katalog von Jugendschriften für die Oberstufe der Berliner Gemeindeschulen, selbstverständlich auch anderweit zu verwenden. Der Wert des Buches liegt in der Auswahl des Gebotenen und in dem Urteile, welchem wohl durchgängig beigestimmt werden kann. — Das zweite Werk gibt zunächst die Grundsätze, nach welchen die einschlägige Kritik vorzunehmen ist. Hauptsächlich hebt der Verfasser hervor, daß die Jugendlektüre die Anschauung des Weltlebens und die Regelung des künftigen Verhaltens zu demselben geben und rein und gesund sein solle, und nach solchen Grundsätzen bespricht er die verschiedenen Zweige dieser Lektüre. Eine freundliche Zugabe ist der Plan über Einrichtung von Jugendbibliotheken, und das Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften ist mit gründlichen und treffenden Kritiken versehen. Beide Bücher sind angenehme Wegweiser und ruhen auf guten pädagogischen Grundsätzen.

A. L.

2) Brosamen. Erinnerungen aus dem Leben eines Schulmannes von Friedrich Polack. I. Band: Jugendleben. Wittenberg, Herrosé. 327 S. 2 M. 1883.

Der Verf. gibt sein eigenes Leben, einfach und schlicht. Er beschönigt keinen Fehler, er nennt alles beim rechten Namen. Darin aber liegt nicht der Schwerpunkt des Ganzen, denn was ihm passiert ist, erleben Hunderte außer ihm in ähnlicher Art. Aber die Bemerkungen, die er an die Erzählung knüpft und die immer das Richtige treffen, zeigen den gereiften Mann und trefflichen Jugenderzieher.

P. D.

3) Kurzes Repititionshandbuch der Pädagogik, ihrer Fundamental- und Hilfswissenschaften. Unter Benutzung der gangbarsten Lehrbücher herausgegeben von Mich. Dangschat. Leipzig, Dürr. 1883. 10 und 138 S. 1,80 M.

Eine knappe, aber vollständige Zusammenfassung dessen, was der Titel besagt. Es wird oft nur eine Art Überschrift gegeben, deren weitere Auswickelung schon vorhanden gedacht wird. Daher ist das Werkchen zum Zwecke der Repetition ein recht tüchtiges mit Liebe zusammengestelltes und gearbeitetes Werk. Auch als Nachschlagebuch ist dasselbe bestens zu empfehlen. Die angebenen Hilfsmittel sind nur gute. (Die Namen der römischen Autoren S. 104 und 105 hätten gleichförmig, nicht bald drei, bald zwei, bald ein Name genannt werden sollen).

P. D.

4) Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts. Herausgegeben von August Israel, Seminardirektor. Zschopau, Raschke.

Es liegen Heft 8 und 9 vor, die „Schulordnung des Herren Augusti, Herzogen zu Brunswyg und Lünäburg“ von 1651, und „Ein schrifft Philippi Melanchthonis an ein erbare Stadt, von anrichtung der Latinischen Schuel, Nützlich zu lesen. Wittemberg und Augsburg 1533.“ Jedes Heft enthält 32 S. zu 75 Pf. Wir haben schon die dankenswerte Mühe erwähnt, welche auf eine typographisch genaue Wiedergabe der interessanten Werke, die der Herausgeber bietet, verwandt worden ist. Beide vorliegende Werke haben in mehrfacher Beziehung Eigenartiges.

P. D.

5) Das Leben Dr. Martin Luthers, dem deutschen Volke erzählt von Wilhelm Rein. Leipzig, Reichardt. 1883. 10 und 209 S.

Eine mit vollster Hingebung geschriebene Monographie. Der Inhalt gibt ein klares anschauliches Lebensbild des großen Reformators, die Form ist eine würdige, die Erzählung in echt

populärem Tone gehalten. Wir empfehlen die mit den Nachbildungen von Gemälden Kranachs (Luther und Frau) geschmückte Gelegenheitsschrift zum Lutherjubiläum im November aufs wärmste. L.

6) Entwürfe und Dispositionen zu Unterredungen über die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments. Von K. Großmann. Wittenberg, Herrosé. 1882. 8 und 352 S. 3 Mark.

Ansprechend gegliedert, entwickelt das Buch den Inhalt der Geschichten in klarster Weise. Eine Fülle von zum Verständnis wünschenswerten oder notwendigen Notizen ist beigegeben und so ein tüchtiger Baustein zur Bibelkunde herbeigetragen. Übrigens ruht das Werk ganz auf dem gläubig angenommenen Bibelworte. L.

7) 1. Deutsche Liedertafel. Auswahl ernster und heiterer Gesänge für Männerstimmen. Herausgegeben von Ludwig Erk. Berlin, Enslin. Jedes Heft 24 S. 30 Pf. Heft 1 und 2.
2. Deutscher Männerchor. Eine reichhaltige Sammlung alter und neuer vierstimmiger Männerlieder. Herausgegeben von Karl Becker. Neuwied und Leipzig, Heuser. 18 Hefte à 24 S. 25 Pf. Heft 1 bis 3.
3. Liederbuch für die Volksschule. Herausgegeben von praktischen Schulmännern des Kreises Essen. Essen, Bädeker. 1882. I. Teil (Unterstufe) 40 Pf. II. Teil (Mittelstufe, für evangelische und katholische Schulen je in Ziffern und Noten) 30 Pf. III. Teil (Oberstufe, ebenso) 50 Pf. Begleitwort dazu. Methodik des Gesangunterrichts nach Ziffern und Noten. 1,50 Mark.

Nr. 1 liefert echte Volkslieder und Kompositionen klassischer Meister; die Harmonisierung der ersteren ist einfach gehalten. Die Sammlung, für gesellschaftliche Kreise bestimmt, enthält weniger Ernstes und Geistliches, als des Herausgebers „Deutscher Liederschatz“. Die Auswahl ist vorzüglich, die Bearbeitung

musterhaft. — Nr. 2 enthält eine gute Auswahl sangbar harmonisierter heiterer und ernster Lieder und ist Gesangvereinen besonders zu empfehlen. — Nr. 3 enthält im ersten Teil 149 einstimmige, im zweiten 120 zweistimmige, im dritten 120 zwei- und dreistimmige Lieder: Pädagogisch gewählt und in bester Anordnung, auch in reinem Satze gehalten empfehlen sich die Hefte bestens. Namentlich aber hat das mit Übungen reich versehene Begleitwort besondern Wert durch seine praktische Verwendbarkeit; es enthält auch als willkommene Zugabe eine Anleitung zur Ausführung von Turnreigen. G.

8) Das neue Testament, forschenden Bibellesern durch Umschreibung und Erläuterung erklärt von Hermann Couard, Pastor. Potsdam, Stein. 1882. 3. Band: das Evangelium nach Johannes. 227 S.

Wir haben schon beim Erscheinen des 1. und 2. Bandes (Matthäus und Römerbrief) auf dies eigenartige Werk ganz besonders hingewiesen. Es wird nämlich die erläuternde Umschreibung so in den Text verwebt, daß sie mit demselben ein Ganzes ausmacht und sich als solches glatt liest, doch ist der Text durch verschiedenen Druck hervorgehoben. Außerdem finden sich nach den einzelnen Versen häufig noch erklärende Bemerkungen. Dies mit dem größten Fleiße und peinlichster Genauigkeit verfaßte Buch empfiehlt sich demnach von selbst Geistlichen, Lehrern und dem großen Publikum; für alle verständlich, gibt es allen vielfache Anregung und ersetzt einen ganzen Kommentar. Einleitungen und Anmerkungen sind besonders dankenswerte Zugaben. L.

9) Wissenschaftliche Propädeutik. Zur Ergänzung und Vertiefung allgemein-humaner Bildung bearbeitet von Reinhold Biese. Leipzig, Fues. 1882. 16 und 112 S.

Ein prächtiges kleines Buch, welches die Selbstthätigkeit des jugendlichen Geistes dadurch erregen will, daß es ihn mitten in die großen Zusammenhänge des äußeren und inneren Lebens, in den Denkprozeß der Menschheit einführt und ihm die Pro-

bleme enthüllt, welche die Entwicklung des Menschengeschlechts in sich birgt. Anregend nach allen Richtungen hin, stellt es sich weit über die Forderungen der Schule, will erwecken und begeistern. Es gibt über die Anfänge von Sprache und Schrift, über die Entwicklung von Religion, Kunst und Wissenschaft und ähnliches in Kürze vorzügliche philosophisch-populäre Auskunft und mag dem strebenden Schüler bestens empfohlen sein.

—l.

10) Encyklopädisches Wörterbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Von Dr. Gustav Ad. Lindner. Wien, Pichler.

Von diesem reichhaltigen Nachschlagewerke, welches in etwa 20 Heften à 2 bis 3 Bogen zum Preise von 60 Pf. bestehen wird, liegen uns die zwei ersten Hefte vor. Dieselben reichen bis „Befehl“. Jeder einzelne Artikel bildet ein in sich abgerundetes Ganze und erschöpft seinen Gegenstand. Theorie und Praxis, Philosophisches und Historisches werden dargestellt, soweit es die Aufgabe mit sich bringt. Portraits, Karten u. s. w. dienen zur Erläuterung des Textes, dessen Inhalt auf der Höhe der Wissenschaft steht, so daß das Wörterbuch eine Bereicherung unserer pädagogischen Litteratur im guten Sinne des Wortes bildet.

P. D.

11) Ideeen über weibliche Erziehung im Zusammenhange mit dem System Friedrich Fröbels. Sechs Vorträge von Henriette Goldschmidt. Leipzig, Reißner. 1882.

In Anlehnung an die Entwicklung von Fröbelschen Grundsätzen veröffentlicht die unermüdliche Vorkämpferin für die Befreiung des weiblichen Geschlechts aus seiner passiven Thätigkeit und die Erhebung desselben zu seiner die Menschen pflegenden Bestimmung, die Vorträge, welche sie im Winter 1881 gehalten hat. Es ist eine wohl durchdachte und von inniger Liebe zur Sache getragene Darlegung der Fehler und Schäden unserer Zeit nach der gedachten Richtung hin, der Ziele des eifrigen Strebens der Schülerinnen Fröbels, der Wünsche und Hoff-

nungen und der Wege zur Erreichung des Zwecks, was den Hauptinhalt dieser durchweg lesenswerten und beherzigungswürdigen Vorträge bildet. P. D.

12) Die deutsche Litteraturgeschichte in den Hauptzügen ihrer Entwicklung, sowie in ihren Hauptwerken dargestellt von Dr. Franz Pfalz. I. Teil: Die Litteratur des Mittelalters. Leipzig, Brandstetter. 8 und 358 S. 2,70 M. 1883.

Den höheren Lehranstalten gewidmet, führt das Werk dadurch in die bedeutendsten klassischen Werke ein, daß es von ihnen den Inhalt angibt und an vielen Stellen diese Angabe durch längere Citate aus den Originalen ersetzt. Dagegen tritt das eigentlich Gelehrte in den Hintergrund, eine Menge Namen und Zahlen, welche andere Werke bringen, fallen hier fort. Daß dadurch ein totes unfruchtbares Gedächtniswerk beseitigt und das Eindringen in die Litteratur selbst und ihren Geist gefördert wird, ist ohne Frage. Neben dem Texte der Citate finden sich Andeutungen zum Verständnisse, die geschickt gewählt und sehr zweckmäßig sind (nur S. 65 wîn, sinopel rôt, zu übersetzen: Wein, mit Syrup gemischten Wein, statt: Wein, rot wie roter Quarz, scheint bedenklich). Die Auswahl des Gebotenen ist mit Geschick getroffen, das Gegebene auch nicht zu viel. Der vorliegende erste Teil der tüchtigen Arbeit reicht von der ältesten Zeit bis 1500, ein zweiter wird das Werk beschließen. A. L.

13) Genealogischer Almanach der regierenden Fürstenhäuser Europas. 3. Jahrgang. Mit 1 Portrait. Dresden, von Grumbkow. 1883.

Wir empfehlen ein mit größter Genauigkeit angefertigtes, 148 Seiten starkes Werk, welches an Übersichtlichkeit nichts zu wünschen läßt und zur Orientierung ein vorzügliches Hülfsmittel ist. Dem ausführlichen Gothaischen Kalender macht der Almanach nicht bloß Konkurrenz, sondern er übertrifft für seinen Zweck jenen und alle andere bisher vorliegende Bücher ähnlicher Art. F.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1883. Heft VI.
(November — Dezember.)



Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1883.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

I.

Hundstagsgedanken.

Wind und Wetter haben bekanntlich in der Geschichte der Völker keine unbedeutende Rolle gespielt, haben großartige Unternehmungen gefördert oder gehemmt und wichtige Veränderungen hervorgerufen. Wind und Wetter sind die Tyrannen des Landmanns; sein Wohl und Wehe hängt ab von ihren Launen, darum auch die Ruhe seines Gemüts und die Freude an seinem Tagewerk. Wind und Wetter beherrschen auch den Seemann und sein Fahrzeug, spenden ihm heute Glück und stürzen ihn morgen ins Verderben.

Auch das erziehliche Werk ist nicht unabhängig von Wind und Wetter. Atmosphärische Zustände, welche wir schlimme zu nennen pflegen, leeren die Schulräume oft mehr, als sich mit einer ungestörten und gedeihlichen Wirksamkeit verträgt, auch wenn diese Räume in hygieinischer Hinsicht das Menschenmögliche leisten. Der Regen stört während der Schulzeit das fröhliche Getümmel der Jugend, wenn die Schule nicht über einen ausreichenden bedeckten Raum verfügt, den man nur in Schulhäusern allerneuesten Datums zu finden pflegt. Die Kälte des Winters kann uns wenig schaden, wenn gute Öfen oder sonstige Heizvorrichtungen vorhanden sind; aber gegen die Hitze des Sommers kämpfen wir nicht selten vergebens. Im Norden des Vaterlandes schließt man zum Glücke gerade dann die Räume, wenn der Sirius regiert und die Temperatur der Luft der Regel nach am höchsten steigt. Allein das Wetter richtet sich

nicht immer nach dem Kalender, und jene Regel hat ihre oft recht bedeutenden Ausnahmen.

Das haben wir wiederum erfahren im Jahre des Heils 1883. Wochenlang vor den etwa Mitte Juli beginnenden Hundstagsferien stellte sich eine tropische Hitze ein, und um den unterrichtlichen Erfolg war's geschehen. Solch ein unpädagogisches Wetter kann den gewissenhaften Lehrer, der seine Zeit genau einteilt und gern mit seiner Schar schrittweise und stetig vorwärts will, kann vor allem den Direktor eines erziehlichen Ganzen in eine gelinde Verzweiflung stürzen. In unserer Zeit der „öffentlichen Gesundheitspflege" und imposanten hygieinischen Ausstellungen spielt selbstverständlich das Thermometer eine gar große Rolle. Es prangt nicht nur überall in unsern Schulräumen, sondern auch an der Außenseite öffentlicher Gebäude und in den Privatwohnungen. Die liebe Jugend weiß daher am frühen Morgen, bevor sie die Schulräume betritt, ganz genau, „wie viel Grad es sind", und sie ist auch vollständig davon überzeugt, daß ihr ein Recht auf das dolce farniente zusteht, wenn das Quecksilber in Réaumurs Thermometer die Zahl 20 erreicht hat. Schickt sie sich nun an, von diesem Rechte Gebrauch zu machen, so kämpfen Götter vergebens gegen ihren passiven Widerstand, folglich auch die kräftigsten, eifrigsten und gewissenhaftesten Lehrer. Zugestanden muß übrigens werden, daß es unter uns Schulmännern auch Leute gibt, welche diesen Kampf nicht unternehmen, Leute, welche sich abhängiger machen vom Wetter, als sie sollten. Sie gehören zu jener nicht kleinen Schar, der es im Sommer zu heiß, im Winter zu kalt, im Frühjahr und Herbst zu feucht und unbeständig, die also eigentlich zu gut ist für diese elementare Welt. Sie kommen der lieben Jugend halbwegs entgegen und geben nicht selten direkt oder indirekt das Signal zur allgemeinen Abrüstung. Die liebe Jugend aber scheint jetzt weniger geneigt zu sein, als ehemals, Hindernisse, die ihr bei der Arbeit entgegen treten, zu bekämpfen. Und es wäre eben kein Wunder, wenn dem so wäre. Wissen doch die Herren Jungen und Mädchen aus den Unterhaltungen ihrer Eltern, sonstiger Erwachsener oder aus den Tagesblättern

ganz genau, daß sie eigentlich „überbürdet" sind. Der Mensch ist ja nach Kant von Hause aus „ein faules Tier", und er glaubt gern, was seinen innersten Neigungen entgegenkommt. Warum sollten also Meister und Jünger sich nicht eifrig bemühen, ihre Last möglichst leicht und ihr Joch möglichst sanft zu machen!

Wer möchte der jungen Welt nicht recht viel freie Zeit und Vergnügungen, wer ihren Führern nicht möglichst lange und angenehme Ferien gönnen! Leider aber schwellen die Wissensmassen immer mehr an — die Kunst wird immer länger und kurz bleibt unser Leben. Dabei will man nichts fahren lassen von den Anforderungen der Prüfungsordnungen, auch nichts von dem, was ehemals von einem gebildeten Menschen gefordert werden mußte und wirklich gefordert worden ist: zu dem, was „unsere Väter" gelernt, haben wir noch ein gutes Quantum hinzufügen müssen, und unsere Jungen sollen immer noch mehr lernen. Und so werden sie auf eine Schraube ohne Ende gesetzt, die sie immer mehr emporhebt über die Natur und Natürlichkeit und ihnen damit die vorzüglichsten Freuden- und Kraftquellen verschließt. Unsere Jugend hätte in der That alle Ursache, die Jugend des klassischen Altertums zu beneiden, wenn da, wo es sich um die Vergangenheit handelt, überhaupt von Neid die Rede sein könnte. Die Jungen der Klassischsten unter den Klassischen durften bekanntlich ruhig die längste Zeit des Tages der körperlichen Pflege und Gewandtheit widmen, was jedem gesunden jungen Menschen als eine höchst angenehme und erfreuliche Sache erscheint. Sie hatten außer ihrer Muttersprache blutwenig zu lernen und wurden auffallenderweise „klassisch" ohne das Studium fremder und höchst gebildete Menschen, ohne die „formal bildende Kraft" alter, d. h. toter Sprachen — welche Thatsache um so unbegreiflicher erscheint, als es wahrscheinlich ist, daß die Menschheit in den letzten tausend Jahren ihrer Existenz noch keine Darwinsche Umwandlung durchgemacht und sich in ihrer Organisation den neuen Umständen noch nicht „angepaßt" hat.

Ja, wir sollen „entlasten", und das Leben belastet mehr

und mehr. In der alten und neuen Welt wird der „Kampf ums Dasein“ immer heftiger, die Erringung eines menschenwürdigen, behaglichen Daseins immer schwerer. Hastiger denn je „tappt“ gegenwärtig „das Glück unter die Menge, faßt bald des Knaben lockige Unschuld, bald auch den kahlen schuldigen Scheitel“ — aber auch „das Unglück schreitet schnell“. Die Wettkämpfe auf dem Gebiete des Erwerbs werden immer heftiger, die Lebensverhältnisse immer unsicherer. Daher schielen mehr junge Leute als früher nach der Staatskrippe; denn sie enthält zwar nicht immer das reichlichste und nährendste Futter, wird aber auch so leicht nicht völlig leer. Und die Sicherheit ist immer etwas wert, wäre es auch nur die Sicherheit einer äußerst bescheidenen, untergeordneten Existenz. Zudem scheint der Mut, zu wetten und zu wagen, das Vertrauen in die eigene Kraft immer geringer zu werden. Kein Wunder also, daß trotz aller freiheitsfeindlichen und die sozialen Zustände im Kerne angreifenden „Verstaatlichung“ unserer Tage die Schlagbäume, welche den Zugang zu den Staatsämtern hemmen, immer enger zugezogen, das heißt die Staatsprüfungen immer erschwert und die Anforderungen an die „Staatsanwärter“ immer erhöht werden. Daß bei diesem Gange der Dinge die Entlastung der Jugend schlecht wegkommen muß, versteht sich am Rande. — Diejenigen aber, welche nicht auf die staatliche Sicherheit, d. h. auf die Fürsorge der Gesamtheit spekulieren, werden ebenfalls mit „allgemeiner Bildung“ oft mehr als nötig gequält, wenn sie zu jener Elite gehören wollen, die im Heere mit bunten Schnüren an den Achselklappen einher stolziert, und die praktische Bildung innerhalb des Berufslebens sinkt im Kurse. Fast ist zu fürchten, daß mit der allgemeinen Bildung die Tölpelhaftigkeit im praktischen Leben wachsen und auch dadurch der Kampf ums Dasein sich noch verschärfen wird. „Je mehr allgemeine Bildung, desto größer die Aussicht auf ein menschenwürdiges Dasein“ — so lautet ein Glaubenssatz, der kritiklos von Mund zu Mund geht. In der neuen Welt jenseits des Oceans ist dagegen schon bei Gelegenheit allgemeiner Lehrerversammlungen die Behauptung laut geworden, daß die Erhöhung und Verall-

gemeinerung der allgemeinen Bildung den Lebenskampf im großen und ganzen in fortschreitender Progression erschwere und keineswegs geeignet sei, zur Lösung der sozialen Frage einen wirksamen Beitrag zu liefern. Und zwar wurde diese Behauptung nicht etwa in reaktionären, sondern in den vorwärtsdrängenden Kreisen laut. Wo ist man klüger — hüben oder drüben? Oder wissen wir alle nicht, wohin die Flut des modernen Lebens treibt? — So viel aber steht fest, daß nichts schwerer ist, als der jetzigen Jugend ein Dasein zu bereiten, wie es die Kinder in alten und älteren Zeiten zu genießen das Glück hatten. Jedenfalls ist es trotz allen Überbürdungsgeschreies sehr nötig, sie zur Arbeitsamkeit, Gewissenhaftigkeit und treuen Pflichterfüllung zu erziehen, die Arbeitslust und Arbeitskraft in ihr zu entwickeln — und das wird nicht erzielt durch Erholung und Entlastung, sondern nur durch ernstliche Arbeit und strenge Zucht.

Eine herrliche Sache ist es und bleibt es, daß wir die Schüler und uns selbst wenigstens periodisch entlasten, d. h. in die Ferien senden können. Wer die Ferien erfunden, hat der Menschheit offenbar einen großen Dienst erwiesen. Denn der menschliche Geist gleicht nun einmal einem Ackerfelde, das der Veränderung und sodann der zeitweiligen Ruhe bedarf, wenn es das Früchtetragen nicht einstellen soll. Nach überstandener Hitze und großer Plage stürzten wir diesesmal ermattet und erschöpft in die Ferien und auf den Eisenbahnzug, der uns hinwegtragen sollte in die Fremde — um dem zürnenden Jupiter pluvius in die Arme zu fallen, der leider recht unbarmherzig mit uns umsprang. Als die Temperatur bis zur Unerträglichkeit stieg und die Wolkenbildung des Himmels fast wie ein veraltetes, nur der Vergangenheit angehöriges Naturspiel erschien, trösteten sich einige Spottvögel mit der Nähe der Schulferien, mit deren Beginn das Thermometer zu sinken und das Regenwetter einzutreten pflege. Und die Spottvögel hatten richtig gesehen, und wir hatten darunter zu leiden. Und als wir wochenlang in der Freiheit seufzten über zu große Kühle und zu viel Regen, wiesen jene Herren wieder auf den Schluß der Schul-

ferien hin und sprachen die Erwartung aus, daß mit dem Wiederbeginn des Unterrichts die Misère der Witterung ihr Ende nehmen werde. Wiederum wurde ihre Erwartung nicht getäuscht, wenn auch anfänglich eine gewisse Unbeständigkeit in der Atmosphäre sich noch bemerkbar machte. Immer aber ists nicht so, wie jene Herren meinen, die in ihrer heiteren Laune aus wenigen Fällen auf dem Wege der Induktion schon ein Gesetz ableiten wollen. Wer, wie Schreiber dieses, schon 36 Jahre sich auf der teilweise grünen, teilweise dürren Weide pädagogischen Treibens bewegt hat, kann versichern, daß man in der Regel in der Mitte des Monats August „über den Berg" gestiegen, d. h. der Gefahr einer übergroßen Belästigung durch die Sommerwärme enthoben ist. Die Herren vom oberen Schulregimente mögen sich also beruhigen und nicht etwa nach wenigen Jahren mit abnormen Witterungsverhältnissen an eine Verlegung der Sommerferien denken. — Wie der Heinesche Fichtenbaum im Norden auf kahler Höh sich nach der Palme auf der brennenden Felsenwand des Südens sehnt, so pflegt auch der Mann des Nordens eine Sehnsucht nach dem Süden zu empfinden, wenigstens nach dem des Vaterlandes. Gewaltig wird diese Sehnsucht, wenn der Familienstammbaum so weite Wurzeln getrieben hat, daß nahe den Ufern des „schwäbischen Meeres" ein Sprößling aufgeschossen ist.

Es zog mich also mit aller Kraft nach oben, d. h. nach Hochdeutschland. Im Zentrum, d. h. in Frankfurt a. M., muß der Reisende Halt machen, wenn er die nächtlichen Fahrten nicht gerade zu den Annehmlichkeiten des Lebens rechnet. Und ich raste gern in Frankfurt a. M. -- nicht wegen seines Palmen- und zoologischen Gartens, Römers und sonstiger Sehenswürdigkeiten, auch nicht, weil ich Ehrenmitglied und Meister des deutschen Hochstifts bin, das sich hoffentlich aus einer bedenklichen Krisis herauskriseln wird zu einer ergiebigen Wirksamkeit im Dienste der Nation, — sondern weil mein Freund und der Verleger dieser Blätter, Moritz Diesterweg, allda die Stätte seiner Wirksamkeit aufgeschlagen hat.

Nur einige Abendstunden konnten wir, mein Junior und

ich, den lieben Leuten in Frankfurt widmen; denn es zog mich gewaltig nach jenem Landgütlein in der Nähe des Bodensees, allwo ich ein Enkelchen, das ich noch nicht gesehen, in die Arme zu schließen hatte. Großvaterfreuden sind nicht minder süß als Vaterfreuden; ja, Großväter, die ihre Kinder strenge erzogen haben, sollen sogar die üble Neigung verraten, ihre Enkel zu verhätscheln, was vielleicht auch mir nachgeredet werden muß.

An diese Großvaterfreuden mußte man sich aber auch halten, weil Wind und Wetter auch im tiefsten Süden unseres Vaterlandes unpädagogische Sprünge machten, d. h. dem abgeplagten und nervösen Schulmanne, der prinzipiell keine Bücher mit auf die Reise nimmt, wenig Erholung und Ergötzung im Freien gestatteten. Jedoch waren herrliche Touren in das schöne und wilde obere Donauthal von Beuron nach Sigmaringen, nach dem nahen Ueberlingen u. a. O. möglich und sehr lohnend. Man muß eben Gott für alles danken, und, wenn es nicht anders sein kann, recht bescheiden sein. Sind doch Freude und Glück wenig abhängig von Wind und Wetter und den äußern Lebensbedingungen, sondern vielmehr das Spiel eines kindlichen, bescheidenen und dankbaren Gemütslebens, das vorzugsweise in einem gesunden Körper seine Wohnstätte zu haben pflegt.

Wenn man für einige Zeit der Pädagogik entrinnen will, sucht man natürlich, wenigstens für diese kurze Spanne Zeit, keine Pädagogik und keine Berufsgenossen; aber der Schulmann von echtem Schrot und Korn freut sich doch, wenn sie ihm ungesucht entgegenkommen. So saß ich beim „Seewein" im ersten Gasthause des Städtchens Stockach, als plötzlich lauter Kindergesang meine Aufmerksamkeit erregte. Da „die Katze das Mausen nicht läßt", drang ich ein in den Saal, aus dem der Gesang hervortönte, und fand allda einen Berufsgenossen, Mans ist sein Name, der die gesangsfähige Stockacher Jugend gar herrlich eingeübt hatte. Der Chor sang so präzis, so rein, seelenvoll und schön, daß ich nicht unterlassen konnte, dem wackeren Manne anerkennend die Hand zu drücken. Dieser kannte mich übrigens dem Namen nach und hatte mich, wie er sagte, auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Carls-

ruhe vergebens erwartet. So verstanden wir uns also leichter und suchten Gelegenheit, von einander zu lernen, was nicht ganz leicht war, da der Allemanne mich im Zwiegespräche nur dann verstand, wenn ich ganz langsam und möglichst accentuiert sprach. Die Jugend, sagte er, bemühe sich diesesmal doppelt, schön zu singen, weil die Frau Großherzogin ihren Besuch verheißen habe und die Chöre zu ihrem Empfange eingeübt seien. Hoffentlich ist die hohe Frau erschienen und alles nach Wunsch ausgefallen.

Gewisse Leute haben nirgends Ruhe, auch 57jährige nicht, wenn sie sich noch frisch und kräftig fühlen. Für den im Stiche gelassenen Gotthardtunnel und für Norditalien sollte Baden-Baden einigermaßen entschädigen. Das geschah auch in den ersten Tagen, in welchen der Himmel ein heiteres Gesicht machte. Der Ort ist bekanntlich eine Perle unter den naturschönen Ortschaften unseres Planeten und bietet an lohnenden Ausflügen die Hülle und Fülle. Das weiß vor allem die reiche und vornehme Welt; sie ist hier vertreten, wie kaum anderswo — trotz der aufgehobenen Spielhölle und obgleich die Franzosen jetzt nur in geringer Zahl erscheinen, während sie ehedem massenhaft herbei zu strömen pflegten. Es wurde also geschlürft, was Natur und Kultur bot, so lange der Himmel ein fröhliches Gesicht machte. Als er aber sich aufs neue bezog und schließlich wieder der „Bindfadenregen" sich einstellte, lenkten wir unsere Schritte fürbaß und strebten dem Norden zu.

Man sucht die Berufsgenossen in den Hundstagsferien nicht auf, weil man voraussetzt, daß die Mehrzahl unter ihnen ausgeflogen ist. Jedoch wurde es mir förmlich schwer, bei Kassel vorbei zu fahren. Denn in dieser Stadt ist mir ehedem ein pädagogisches Leben und Streben seltener Art entgegengetreten, und gern hätte ich alte Bekanntschaften wieder erneuert. Einer der Wackersten unter den wackeren Volksschullehrern Kassels, ihr eigentlicher Vorkämpfer, hat freilich schon — viel zu früh für die Seinigen und die Sache! — das Zeitliche gesegnet. Christian Liebermann ist am 5. Juni d. J. heimgegangen. Geboren 1821 zu Landesscheid, in Homberg zum Lehrer heran-

gebildet, wirkte er zuletzt von 1858—1880 in Kassel. Wer ihn persönlich kennen gelernt hat, weiß, was die Volksschullehrerwelt an ihm verlor. Er war ein edler, thatkräftiger Charakter, ein treuer und unermüdlicher Vorkämpfer im Dienste der Volksschule, der seine Berufsgenossen auf Selbsthülfe anwies und sie dazu anzuspornen wußte, ein freier, scharfer Geist und ein unermüdlicher Arbeiter. Im Jahre 1856 gründete er die „Hessische Schulzeitung", ein Organ zur Verteidigung der geistigen Selbständigkeit des Lehrerstandes und zur Verbesserung ihrer äußeren Verhältnisse. Dem letzten Zwecke diente der von ihm ebenfalls ins Leben gerufene „Brandversicherungsverein", der Unterstützungsverein für Lehrerwittwen und -waisen, der Sterbekasseverein; der Volksschullehrerverein, den er stiftete, sollte hinwirken auf die geistige und berufliche Förderung der dortigen Volksschullehrer. Seit 1848 lag ihm auch die Vereinigung der gesamten deutschen Lehrerwelt am Herzen; zuerst war er ein thätiges und gern gesehenes Mitglied der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung, später eine Hauptstütze des „Allgemeinen deutschen Lehrervereins". 1879 gründete er noch „die Pestalozziblätter". — Nicht nur unter seinen Berufsgenossen, auch in weiteren Kreisen war Christian Liebermann eine angesehene und gesuchte Persönlichkeit. So wurde er zweimal von den Bürgern Kassels in die städtische Verwaltung gewählt (1879 und 1880), beide Male aber leider von der Regierung nicht bestätigt. Selbst auf seiner Schulzeitung durfte sein Name nicht als der des verantwortlichen Redakteurs stehen, so lange er noch im Amte war. An Hemmung, Verkennung, Widerstand und Leiden aller Art hat es also dem Verblichenen nicht gefehlt. Freies und kühnes Denken und ein beharrlicher, auf den Fortschritt zum Bessern gerichteter Wille waren verpönt in denjenigen Tagen, von denen Liebermann und seine Gesinnungsgenossen bekennen mußten: sie gefallen uns nicht. Nun ist er dem irdischen Kampfplatze entrückt, und seine Getreuen suchen die Handvoll Erde zu schmücken, welche seine irdischen Überreste bedeckt. Vorüber denn vor Kassel, vorüber, und hin nach der Wirkungsstätte im Norden!

Trübe war der Himmel, und in trüber Stimmung wurden die Reisenden empfangen. Der erste Weg führte an den Sarg meiner jungen Enkelin, die urplötzlich einer Infektionskrankheit erlegen war. So spielt das Leben, so mäht der Tod, und so schwindet unerwartet die eben erst wiedererneute Kraft der Nerven und des Gemüts. Freudenleerer wird die Welt, weil die Fähigkeit, Freude zu empfinden, mit dem zunehmenden Alter allgemach immer geringer wird. Die „unfühlende" Natur kann doch auch gnädig sein: sie raubt dem Sterblichen, wenn sie es gut mit ihm meint, allmählich die Lust am Dasein, bevor sie das Leben selbst von ihm fordert.

Aber die Starken und Lebenden haben nun einmal recht, und man muß sich zu ihnen halten und mit ihnen wirken, so lange es Tag ist. Der Anblick und der Umgang mit frischen und gesunden, frohen Jungen wirkt erfrischend und kräftigend, vor allem dann, wenn dieselben zu den Berufsgenossen gehören. Das erfuhr ich wieder, als plötzlich mein Neffe, Alfred Schaffner, ein Sohn Elise Fröbels, ehemals einer der treuesten Stützen Friedrich Fröbels, vor mir stand. In Gemeinschaft mit seinem älteren Bruder Siegfried leitet er die bedeutende, schnell in große Aufnahme gekommene Erziehungsanstalt Gumperda in der Nähe Jenas. Noch ist die Erziehung nicht ganz verstaatlicht, und sie läßt sich auch schließlich nicht radikal verstaatlichen. Tüchtige Erziehungsanstalten z. B., angelegt in gesunden Gegenden, namentlich in den Bergen, sind in unserer Zeit des materiellen Wettkampfes und des sonstigen, nervenaufregenden, die Gemütlichkeit und Sinnigkeit des Familienlebens vielfach zerstörenden Erwerbs ein dringendes Bedürfnis für „die Brennpunkte der Kultur", die großen Städte, und daher allesamt blühend, wenn sie auf gediegener pädagogischer Grundlage errichtet sind. Welchen Zulauf würden sie erst haben, wenn ihre Lehrerkollegien grade so souverän über den alles überwältigenden Freiwilligenschein verfügen könnten, wie die unserer öffentlichen wissenschaftlichen Bildungsanstalten! So geht's auch; aber es geht schwerer. Gumperda ist eine Art Ableger Keilhaus', und der Zweig ist dem alten Stamme würdig an die Seite getreten. Die verhält-

nismäßig jungen Dirigenten der jüngeren blühenden Schöpfung sind aber auch kernige Leute, in denen der alte erziehliche Geist, welcher in den Schweizerbergen seine erste Wirksamkeit etablierte, neue Werkzeuge gefunden hat, obgleich sie die Zeichen ihres wichtigen Berufs äußerlich nicht zur Schau tragen. Und das ist gut. Es schadet zwar nicht, wenn man einem Manne schon äußerlich seinen Beruf, für den er begeistert ist, anmerkt; allein die einfache Natürlichkeit ist doch eine Zierde für alle Stände und Berufsarten. Der pflegt der tüchtigste Schulmann zu sein, der ihn am wenigsten zur Schau trägt, derjenige am besten zu erziehen, der das wenigste erziehliche Geräusch macht, und der am besten zu lehren, der am wenigsten redet und lehrt, dafür aber seine Schüler um desto mehr reden und arbeiten läßt.

Da die Ferien bereits vorüber sind, so wollen wir mit diesem Hundstagsgedanken schließen. W. L.

II.

Andrea Angiullis pädagogische Bestrebungen.

Wie mit der politischen Umgestaltung Deutschlands ein neues Geistesleben erwacht ist, welches allen Bestrebungen ein einheitlich nationales Gepräge gibt, so regt sich auch in dem jugendlichen Italien seit seiner nationalen Erhebung ein neuer lebensfrischer Geist, der den Hoffnungen auf eine sittliche Wiedergeburt der reichbegabten, aber systematisch in Geistesbann niedergehaltenen Nation die beste Garantie bietet. In keiner Wissenschaft spiegelt sich das intellektuelle und ethische Gepräge eines Volkes besser, als in derjenigen, welche die Summe aller Kulturbestrebungen ist, in der Philosophie. Sie erscheint, wenn sie sich zeitgemäß gestaltet, als die Theorie des umgebenden wissenschaftlichen und praktischen Lebens. Konnte man also in Italien seit der Mitte dieses Jahrhunderts eine Reihe von Richtungen unterscheiden, die keimartig die Entwicklung seiner geistigen Zukunft

hätten anbahnen können, so behielt doch die theologisch mystische Schule unter Pater Ventura, Mazzarella u. a. den Vorrang. Unter den Bestrebungen, die ihre Anregung von der deutschen Philosophie erhielten, ragte eine Zeitlang die Hegelsche Richtung hervor, deren Hauptrepräsentanten A. Vera, Spaventa und de Santis waren. Einen kleinen Kreis von Anhängern fand der Idealismus Kants durch die Bemühungen Galuppis, der Condillacsche Sensualismus durch Gicia und Romagnosi, der Skeptizismus durch Ferrari und Franchi, der Materialismus endlich durch den bekannten Moleschott, durch Villari und Tomassi. Eine ganz neue Richtung bahnt Andrea Angiulli an. Geboren 1837 in Castellana (Süditalien) begann er seine wissenschaftlichen und speziell philosophischen Studien in Neapel, begab sich nach einigen Jahren zur Vollendung derselben nach Deutschland, studierte fünf Semester in Berlin, besuchte noch andere deutsche Universitäten und hielt sich ein Jahr lang in Paris und London auf. Nach Italien zurückgekehrt, habilitierte er sich an der Universität Bologna, wurde Professor der Philosophie und vor 8 Jahren an die Universität Neapel berufen.

Hat Angiulli auch seine besten Anregungen auf dem Gebiete des philosophischen Denkens von Comte erhalten, so identifiziert er sich doch nicht ganz mit ihm. In seinen philosophischen Schriften betont er wiederholt die Differenz seines Standpunktes von dem seines Lehrers. Am eingehendsten legt er diesen Gegensatz in seiner Untersuchung über „die Philosophie und die positive Forschung“ (La filosofia et la ricerca positiva) dar, an welcher G. Wyrauboff die Schärfe der Beweisführung und die Originalität des Gedankens rühmend hervorhebt. Angiulli zählt sich darin nicht direkt unter die Positivisten, sondern zu den Repräsentanten einer Vermittlungsklasse, welche die Metaphysik nicht verwirft, sondern zur Wissenschaft zu erheben sucht. Er sagt (Seite 96 f.): „der Positivismus behauptet, daß es keine andere Quelle der Erkenntnis gibt als die Erfahrung, und daß jedes aprioristische Element eine Hypothese ist, die durch keinen wissenschaftlichen Beweis begründet, ja durch die Erfahrung selbst widerlegt wird. Dann allerdings hat der Positivismus Recht,

daß er die Widersprüche und Schwierigkeiten umgeht, in denen sich die sogenannten ideal-realistischen Systeme bewegen." Daher kann der Autor (Seite 128) erklären, daß die Philosophie als absolutes, a priori konstruiertes System, welches unabhängig von den positiven Wissenschaften sein will, keine Berechtigung mehr hat. „Aber der Positivismus", — so fährt er S. 97 fort, — „schränkt die Macht der menschlichen Erfahrung zu sehr ein, indem er behauptet, daß wir selbst auf dem Wege wissenschaftlicher Forschung nicht zur Erkenntnis von dem Wesen der Dinge und der ersten (bewegenden) Ursache gelangen können, daß jenseits der unserer Erfahrung zugänglichen Erscheinungen das Ding an sich, die Finsternis, das Geheimnis liegt; endlich läugnet er auch die Möglichkeit einer metaphysischen Erkenntnis. In diesem Punkte befindet sich die positive Philosophie nicht nur mit den übrigen philosophischen Systemen, sondern auch mit sich selbst im Widerspruch. Sie hat wohl das Recht, die Metaphysik als apriorische Erkenntnis der höchsten Prinzipien der Dinge und als ebenfalls apriorische Erklärung die Erscheinungen der Wirklichkeit zu läugnen, aber sie hat nicht das Recht, jedwede metaphysische Erkenntnis in Abrede zu stellen und dadurch ein natürliches Bedürfnis des menschlichen Geistes zu vernichten." Der Verfasser betritt also den Weg einer Vermittlung (S. 114 f.): Die metaphysische Forschung kann von 3 Gesichtspunkten aus betrachtet werden: entweder als logische Kritik der Begriffe, oder als Untersuchung der ursprünglichen Elemente alles Vorhandenen, d. h. des Seins, oder als Resultat alles menschlichen Wissens, als Gesamtauffassung des Weltganzen. Den ersten Standpunkt nimmt John Stuart Mill, indirekt auch August Comte ein, den dritten beide in gleicher Weise, den zweiten keiner von beiden. Und doch ist der zweite das natürliche Ergebnis des ersten, und aus der ersten und zweiten Untersuchung kann allein eine Vorstellung vom Weltganzen entstehen." — In diesem Sinne setzt er ein Wort von Dollfuß als Motto an die Spitze seines Werkes: „Sagt man: „„Ich habs gefunden!"" —, so hat man nicht gesucht." — Die Gedanken, die er in seiner Schrift „die Erziehung in ihrem Verhältnis zu Staat und

Familie"* niederlegt, gelten der Praxis des Lebens. Mit edler Wärme und dem echten Eifer der Überzeugung dringt der Verfasser darauf, daß der Staat und die Gesellschaft in ihrer Individualrepräsentation sich ihrer erzieherischen Aufgabe bewußt werde, nach bessern Grundsätzen ein besseres Geschlecht heranziehe und durch eine bessere Generation menschenwürdigere Zustände herbeiführe.

In der gegenwärtigen Gesellschaft konstatiert der Autor eine tiefgreifende Anarchie, indem jeder mit sich selbst zerfallen, mit andern in Zwiespalt sei, jeder Stand mit dem andern, jede Generation mit der vorhergehenden kontrastiere. Dieser allgemeine Antagonismus hat die soziale Frage geschaffen, die mehr als ein bloß ökonomischer Streit der beiden Faktoren der Produktion ist. Mit ihrer Lösung fällt die aller anderen Probleme zusammen, welche die Umgestaltung der gegenwärtigen Gesellschaft betreffen. Nun ist theoretisch die Diskussion darüber mehr oder weniger abgeschlossen: es bedarf nur noch der praktischen Verwertung von wissenschaftlich begründeten Wahrheiten.

So hängt denn die Neugestaltung des Gesellschaftsorganismus von der geistigen Neugestaltung der Individuen ab, welche die Gesellschaft ausmachen. Wie durch Umbildung der Ideen, d. h. der theoretischen Überzeugungen, die Institutionen und Sitten umgestaltet werden, so wird die W i e d e r g e b u r t d e r G e s e l l s c h a f t d u r c h d i e E r z i e h u n g b e d i n g t. D i e E r z i e h u n g i s t a l s o d a s g r ö ß t e G e b i e t d e s K u l t u r k a m p f e s. Mit Unrecht übertreibt man den Einfluß ethnologischer und physischer Faktoren in der Entwicklung der Völker. Die mannichfaltigen Eigenschaften, die den Menschen vom Tiere unterscheiden, sind vielmehr ein Erzeugnis der geschichtlichen Entwicklung, d. h. der Erziehung. Der Einfluß der Gesamtthätigkeit auf die Umbildung des menschlichen Gehirns ist so bedeutend, daß Völker derselben Rasse unter dem Einflusse ver-

* La pedagogia, lo stato e la famiglia. Discorsi di Andrea Angiulli, Professore nella R. Università di Napoli. Seconda adizione riveduta. Napoli, presso Stanislao Sommella. 1883.

schiedenartiger Bildung einen ganz verschiedenartigen Charakter annehmen.

An welches Erziehungssystem soll man sich wenden? Die Systeme, die von den religiösen Völkerphantasien und der spiritualistischen Philosophie beherrscht wurden, haben die Menschheit nicht besser gemacht. So muß sich denn die Pädagogik den modernen Fortschritten der Biologie und Soziologie anschließen und in der Lehre von der kosmischen Entwicklung ihren letzten Grund finden. Sie muß ihrer Methode und ihrem Inhalte nach wissenschaftlich sein. Nur so kann der Mensch den Forderungen der Gegenwart gerecht werden: er muß sich die Gesetze der Natur und der Geschichte aneignen, die ihn zur würdigen Erfüllung seiner Aufgaben als Individuum, Familienglied und Staatsbürger befähigen.

Sollen nun diese Individualbemühungen einen universellen Nutzen haben, so muß — wie Angiulli weiter demonstriert — der Staat die Leitung der wissenschaftlichen Erziehung, dieses hervorragenden Mittels der Volkswohlfahrt, notwendig in die Hand nehmen. (?) Denn wollte der Staat auf diesem Gebiete volle Freiheit lassen, so würde er damit gestatten, daß die Individuen die Grundlagen des gesellschaftlichen Lebens zerstören. Wenn der Staat das Recht hat, diejenigen zu bestrafen, welche die Gesetze des sozialen Lebens verletzen, so hat er auch das Recht, zu verlangen, daß man diese Gesetze kennen lernt: nur dadurch kann er verhindern, daß man sie übertrete. Auf die Individuen, die sich in ihrer Absonderung nur den Privatinteressen widmen, kann man also gegenüber einer so großen Aufgabe für das Gesamtwohl nicht rechnen. Als der Staat noch durch einen Menschen repräsentiert, gleichsam personifiziert wurde, der absolute Macht und göttliche Rechte besaß, konnte sich die Gesamtheit mit ihrem Individualrecht gegen ihn auflehnen: jetzt aber, da der Staat nur die organisierte Nation selbst ist, hat er die Pflicht, sich nicht nur zu schützen, sondern auch für die Befriedigung der höchsten Bildungsbedürfnisse zu sorgen. Und gerade im Sinne der deutschen Staatslehrer, denen sich der italienische Autor anschließt, ist der Staat der Erzieher

der Gesellschaft.(?) Als solcher hat er die Aufgabe, dafür einzutreten, daß der Unterricht allen zu Teil werde, und er hat das Recht, die Unterrichtsstoffe nach seinem Systeme zu bestimmen. (?) Allerdings hat er sich davor zu hüten, gegenüber der alten Orthodoxie eine neue zu schaffen: er hat vielmehr nur die Pflicht die Grundlagen der Erziehung und des Unterrichts wissenschaftlich zu gestalten nach den oben genannten Prinzipien. Dagegen soll er die Befriedigung des religiösen Gefühls dem Individuum selbst überlassen. Auf diesem Gebiete bedarf es keiner staatlichen Bevormundung, da die wahre Religion von der Verbreitung der Wissenschaft nichts zu fürchten hat.(?) Mythologie und Metaphysik sind nichts als bestimmte Auffassungen von der Ordnung und dem Zusammenhange des Weltganzen. Nun haben die mannigfaltigen abenteuerlichen Ansichten darüber im Laufe der Jahrhunderte doch gewiß durch eine wissenschaftliche Kritik erhebliche Korrekturen erfahren. Es wäre also sehr unberechtigt, wenn man zu Gunsten des althergebrachten Völkerglaubens das besser begründete Wissen der neuen Zeit von sich weisen wollte. So muß denn auch die Erziehung der Jugend unmittelbar mit der Einführung in die gegenwärtig wissenschaftliche Weltanschauung beginnen, ohne sich an die alten Traditionen zu binden. Wollte man dagegen in sophistischer Einseitigkeit geltend machen, daß, nach dem Gesetze, nach welchem das Individuum bei seiner Entwicklung alle Stadien durchläuft, welche die Gattung durchlaufen hat, die Erziehung der Kindheit mit dem alten Glauben der Menschen beginnen müsse, so müßte man diesen an sich vollkommen richtigen Grundsatz in dieser Karikatur auf allen Wissensgebieten durchführen. Dann müßte man statt der Sinnesbildung die Sinnestäuschungen üben, statt der Wahrheit den Irrtum einprägen, statt der modernen Chemie die viel ältere Alchimie lehren, statt des heutigen kosmischen Wissens mit den Systemen des Ptolemäus und Euderius beginnen u. s. w. Erkennt man an diesen Konsequenzen den Widersinn der Prämisse, so wird man wohl nun auch nach allen Seiten hin einsehen, daß die Geschichte sich nicht wiederholt, daß sie vielmehr fortschreitet und sich korrigiert. So muß

gleich der Geschichte auch die Erziehung fortschreiten, und der Unterricht muß ausschließlich wissenschaftlich sein.

Nur aus wissenschaftlicher Einsicht geht die Moral hervor, da diese das gemeinsame Erbe der Menschheit ist. Auf ihr beruht die Kunst, da die Phantasie in den großartigen Conceptionen der Wissenschaft einen reicheren Stoff findet als in den dürftigen Gebilden der Märchenwelt. Auf ihr beruht endlich die Industrie, die jederzeit ihr eigenstes Werk gewesen ist. Ihr allein wird es gelingen, die verschiedenen Elemente der Produktion zu organisieren, indem sie die Leidenschaften der Menge beschwichtigt und das Volk vor künstlicher, übereilter, revolutionärer Scheidung des Gemeinwesens warnt und dauernde Harmonie zwischen Kapital und Arbeit herstellt. Man wendet ein, daß man dem Armen Nahrung geben muß, ehe man ihm Bildung verschafft; allein Angiulli erblickt darin nur ein vergängliches Paliativmittel gegen schwerere Übel. Die definitive Lösung des sozialen Problems liegt nach seiner Überzeugung darin, daß man dem Besitzlosen die nötigen Mittel zur Selbsthülfe darbietet, indem man ihn befähigt, sich einen gesellschaftlichen Wert zu verleihen. Zwar ist die Vereinigung vieler ein wirksames Mittel zur Befreiung von dem drückendsten Zwange. Aber abgesehen davon, daß das Vereinigungswesen schon einen gewissen Grad von Bildung voraussetzt, so liegt eine Gefahr darin, wenn diese Bildung eine mangelhafte ist. Nur eine gründliche Kenntnis der unvergänglichen Gesetze kann den Arbeiter von dem theoretischen Irrtum überzeugen, in welchem man die Rechte des Eigentums und der Familie leugnet, deren Genuß das Ziel seiner Arbeit ist. Angiulli bezeichnet demnach die Forderung der Staatshülfe von Seiten der Sozialisten als einen Widersinn; er hält das Eingreifen des Staates geradezu für verhängnisvoll, da es dem Zweck wiederspricht, den man erreichen will; der Staat würde damit in das Gebiet der Privatthätigkeit eingreifen, wenn er nach dem Traume gewisser Sozialisten Eigentum und Kapital verleihen würde. Die politische, ökonomische und industrielle Ordnung kann demnach ohne wissenschaftliche Grundlage nicht existieren, und wenn die juritische Gleichheit kein

leerer Name sein will, so muß sie durch die intellektuelle Gleichheit ergänzt werden.

Wir werden also nicht mit Leibniz sagen — so schließt der Autor seine Beweisführung —: „Gebt uns die Erziehung, und wir werden in weniger als einem Jahrhundert den Charakter Europas verändern," sondern wir sagen nur: „Wenn es noch ein Mittel gibt, eine fortschrittliche, der vielseitigen Thätigkeit der Individuen und der Völker entsprechende Umbildung der Verhältnisse zu ermöglichen, so liegt es in der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Erziehung." In welchem Verhältnis zu diesen Bestrebungen befindet sich nun die Familie? Sie ist zur Zeit noch ein Reich für sich, in welches der Staat sich nicht eindrängen kann; sie entzieht ihm die künftige Generation ganz und gar (?) und gestattet ihm nicht die Ausübung seiner Kulturmission. Die Mutter übt auf das Kind den mächtigsten Einfluß aus; sie leitet seine physische, intellektuelle, moralische, ästhetische und religiöse Entwicklung. Von der Mutter empfängt das Kind seine erste Nahrung, die erste Empfindung, das erste Wort, die erste Vorstellung, die Reihe physischer und psychischer Elemente, welche die Summe seiner geistigen Thätigkeit ausmachen. Mit den ersten Sinnesempfindungen, den ersten Gesichts- und Gehörseindrücken dringt gleichsam die Seele der Mutter in die Seele des Kindes. Der zarte Ausdruck ihrer Gefühle, ihre Geduld, ihre Ausdauer in der Pflege des Kindes, ihre Sorgfalt, ihre Ordnungsliebe, ihre Pflichttreue, ihre Opferwilligkeit — alles das wirkt mehr oder weniger gestaltend auf das keimartige Seelenleben des Kindes. Statt der Parole, daß sich die Zukunft eines Volkes auf den Schulbänken entscheide, sollte man lieber sagen, daß das Schicksal einer Nation auf dem Schooße der Mutter ruhe. Ist also der Einfluß der Mutter ein so mächtiger, so muß sich der Staat bei seinem Bildungswerke der Mitwirkung einer so bedeutenden Helferin versichern; er muß die Frau so behandeln, daß sie seine Bestrebungen unterstützt. Das kann er nur durch die Schule, die er leitet; er muß mit aller Sorgfalt darauf bedacht sein, daß die Frau eine im besten Sinne des Wortes allgemeine Bildung sich aneigne,

d. h. die allgemeinen Vorstellungen von der Weltordnung, von der Organisation der Gesellschaft, von den Vorgängen des Geisteslebens (Psychologie) und von der Entwicklung der Menschheit. Nur mit einer solchen Bildung wird sie auf der Höhe ihres Erziehungsberufes stehen und dazu beitragen, daß da wieder Harmonie entsteht, wo jetzt nur Widerspruch und Dissonanz herrscht.*

Eine so hervortretende Pflege der Intelligenz erscheint unserm Autor deshalb so wichtig, weil nur die Intelligenz das sittliche Handeln bedingt. Die Verbreitung richtiger Begriffe von Welt und Leben ist das hauptsächlichste Mittel zur sittlichen Besserung der Gesellschaft. Zwar täuscht sich der Verfasser nicht über die Macht der Erziehung; er weiß, daß der Mensch mit einer bestimmten Anlage geboren wird, die den Bemühungen des Erziehers eine unüberwindliche Schranke setzt. Aber er erwartet, daß im Laufe der kommenden Generationen die Verbreitung und strenge Beobachtung der Vererbungsgesetze, der hygieinischen Grundsätze, die Kenntnis der verderblichen Folgen des Lasters eine bedeutende Hülfe leiste und die Schranken einer schlechten Anlage immer mehr niederwerfe. Eine systematisch geordnete Leitung des Fortschrittes der Gesellschaft kann auf das Wirksamste durch das Eingreifen des Staates in die Erziehung der Jugend und die Mithülfe der Frau erreicht werden. (?)

Mit einem Worte also: Kann der Mensch nur dann glücklich werden, wenn er sich den Bedingungen seines physischen und geistigen Lebens anpaßt, so ist es erste Bedingung für ihn, daß er diese Gesetze kenne! So ist denn die Wissenschaft das hervorragende Mittel des Fortschrittes der Menschheit.

Dr. Hugo Göring.

---

* Nach unserer Ansicht gänzlich unmöglich! D. R.

III.

Pädagogische Quellenschriften.

Ein Festvortrag Diesterwegs aus dem Jahre 1823.

Der Frühling
als
Bild der Wirksamkeit eines tüchtigen Lehrers.*

„Aller Kunst und aller Bildung liegt nicht anders ob,
Als das von der Natur Gegebene zu entwickeln."
Aristoteles.

„Wenn man die Natur auch mit Gewalt heraus treibt
So kommt sie doch zurück."
Horaz.

„Wär't ihr, Schwärmer, imstande, die Ideale zu fassen,
O, so verehrtet ihr auch, wie sich's gebührt, die Natur."
Goethe.

„Jede Pflanze verkündet dir nur die ewigen Gesetze;
Jede Blume, sie spricht lauter und lauter zu dir."
Goethe.

Jede Zeit des Jahres hat ihre Eigentümlichkeit und ihre besonderen Reize. Temperatur, Licht und Luft, das Erdreich mit seinem frischen und dunkeln Grün, mit seiner Dürre oder weißen Decke, der Himmel mit seinem dunkeln Blau und seinen Schneewölkchen durch alle Schattierungen hindurch bis zum dunkelsten Schwarz — alles trägt das Gepräge und die Eigentümlichkeit der Jahreszeit, in welcher es erscheint. Ebenso verschieden ist der Eindruck, den die Natur auf den fühlenden Menschen macht. Wer mit und in ihr lebt — und was steht nächst Gott (dem Höchsten), dem Sterblichen näher, als dessen Werk, die Schöpfung! — fühlt vom ersten Januar-Morgen bis zum Sylvester-Abend alle möglichen Eindrücke und Stimmungen. Wenn der frische Morgen eines kalten Wintertages die Gedanken

* Vorgelesen am jährlichen Stiftungsfeste des Mörsischen Schullehrervereins, am 11. Mai 1823.

des Menschen auf den inneren Haushalt seines Lebens hinlenkt und die Muskel- und Thatkraft erhöht, so schmelzt dagegen der erste laue Frühlingswind die Kruste des Innern, und das nasse Auge gibt Kunde von dem Wellenschlage des Herzens. Wenn der Anblick der frühen und späten Regsamkeit des Landmanns im Lenze des Jahres den aufmerksamen Beschauer zu ähnlicher Thätigkeit in seinem Berufe aufruft, so fühlt er mit dem scheidenden Sommer sich zu Betrachtungen über die Vergänglichkeit alles Irdischen aufgefordert, und eine, jenem Gefühle ganz ungleiche Stimmung spornt seinen Eifer, zu wirken, so lange es für ihn tagt. Wenn der Blick des Naturfreundes in der eiskalten Winternacht mit Bewunderung an dem hellglänzenden Himmel ruht, so zieht dagegen die Wunderpracht der Frühlingsblumen seinen Blick zur Erde nieder, jener Erhabenheit wie dieser Schönheit erhebende Gefühle verdankend. Wer sollte es nicht aus der Geschichte des eigenen Lebens bezeugen können, daß die mannigfaltigen Erscheinungen der verschiedenen Jahreszeiten ihm Labung und Stärkung gewährt haben zur Förderung der eigentlichen Zwecke seines Lebens! Daher glaube ich mich aller weitern Ausführung über die Macht der Natureinflüsse auf das Herz der fühlenden Menschen überheben zu können, da ich zu Männern rede, die gleiche Ansichten und gleiche Lebenszwecke mit mir haben. Wir sind Lehrer, und als Lehrer sind und leben wir in und mit der Natur; als Lehrer hegen und pflegen wir den Natursinn in uns und in denen, die uns anvertraut sind; als Lehrer sind wir *vorzugsweise* Freunde der Natur. Wenn es für jeden Menschen ein Lobspruch ist, ein Naturfreund zu sein, so soll der Lehrer mit ganz besonderer Aufmerksamkeit und ausgezeichneter Liebe die Begebenheiten der Natur zu beobachten, ihren Umgang suchen und lieben; die Natur soll ihm Lebensfreundin, und, wenn es sein muß, Lebenströsterin sein; der Lehrer soll ein *Naturfreund*, er soll ein *Naturmensch im edelsten und erhabensten Sinne des Wortes sein*. Darum glaube ich keiner Entschuldigung zu bedürfen, wenn ich an dem heutigen Tage, unter Naturfreunden, in der Umgebung der schönen Gotteswelt, einige Worte spreche über die

schönste Zeit des Jahres, über den Frühling, und ihn aufstelle als ein Bild der Wirksamkeit des echten Lehrers.

Die vorbereitende Wirkung des herannahenden Frühlings durch die Abwechselung des Regens mit dem Sonnenschein;
die Kraftfülle und der Nachdruck;
die Stetigkeit dieser Kraftäußerung;
und die Beschränkung des Frühlings auf Hoffnungen

mögen zum Voraus die Punkte andeuten, die ich aus dem großen Felde meines Gesichtskreises heraushebe, um an sie einige Betrachtungen zu reihen.

Gewöhnlich kündigt sich die Ankunft und Nähe des Frühlings durch warmen Regen an. So bedarf es der durch Winterfrost erstarrte Boden. Die Eiskruste muß gelöst werden durch milde Feuchtigkeit, damit die Sonnenstrahlen die im Herbste des vorhergehenden Jahres ausgestreuten Samenkörner zu erweichen und zu beleben vermögen. Ist der Boden gelockert durch die Feuchte, dann dringt der erregende Sonnenstrahl in die Tiefe. —

Sollte dies nicht ein Bild der Bestimmung und des Berufes eines erziehenden Lehrers sein? Zeigt ihm nicht hierin der Frühling die Art gedeihlicher Thätigkeit? Selten erlebt der öffentliche Lehrer das Glück, daß gut vorbereitete, durch schönes, häusliches Leben geistig und gemütlich erregte Kinder ihm übergeben werden. In der Regel schlummern die Keime, die der Ewige in die Brust jedes Menschen senkte, noch im Kinde, wenn es die öffentliche Erziehungsanstalt, Schule genannt, betritt; sein Geist verrät nur leise Spuren des Daseins; die Gefühle des Herzens schweigen. Das ganze Kind ist gleichsam mit einer harten Eiskruste überzogen. Diese muß gelöst werden. Da tritt der Lehrer als Menschen- und Kinderfreund herzu, nicht zweifelnd an dem Dasein verborgener Keime der Menschheit in jedem Kinde, und schmelzt durch die Freundlichkeit seines Blickes, durch die Zutraulichkeit seiner Stimme und durch sein ganzes Wesen die harte Kruste, unter welcher der Mensch noch im Kinde be-

graben liegt, um den Zögling vorzubereiten für Lehre und Beispiel.

Dem auflösenden, anregenden Regen und den erweckenden Strahlen des Frühlings ist das erste Wirken des echten Lehrers gleich. Blick und Wort, Händedruck und Thätigkeit, Zusprache und Vormachen des Lehrers sind Regen und Sonnenschein für den unbebauten Boden der kindlichen Seele.

Ist der Boden gehörig vorbereitet und langsam erwärmt, so wirkt nun allmählich die wieder erwachte Natur mit Kraft und Nachdruck auf die belebten Keime, damit sie emporschießen und kräftig und saftreich werden, ein jeder nach seiner Art. Unbegreiflich schnell ist nun das Erdreich statt der Schneedecke mit frischem Grün überzogen; die Knospen der Bäume und Sträucher schwellen; die Lüfte wehen fortwährend lau; die Kraft der Sonne wächst; die Nacht reicht den Pflanzen den erquickenden Thau, und neu an jedem Morgen ist die Schöpfung. Alle Kräfte werden wach, ja gleichsam fühlen und mit Händen greifen kann der aufmerksame Mensch die Kraftanstrengung der Natur. So soll der Lehrer wirken, der Naturfreund. Die Stärke und Lebendigkeit der Frühlingskräfte soll ihm Vorbild des eigenen Strebens sein. Nicht die Milde allein fördert sein Werk, die Kraft ists, die das Kind fassen muß, nachdem es gehörig erregt ist, damit das Kind stark werde. Da zeigt sich im echten Lehrer an jedem neuen Morgen neu das Leben, neu die schaffende Kraft. Regen Sinnes und frischen Mutes tritt er in seinen Wirkungskreis ein, und unermüdet setzt er sein Tagewerk fort bis zum Abend. Infolge dessen entwickeln sich alle Kräfte der Kinderseele; von Tag zu Tag stärken sie sich durch die kräftige Nahrung, die der Lehrer ihm beut. Kraftfülle bezeichnet sein Thun, und an seinem Schaffen und an seinem Leben erwachen und entzünden sich das Leben und die Kräfte des Pfleglings. Ohne die vielseitig erregende Kraft des Frühlings kommen die Pflanzen nicht zu gedeihlichem Wachstum, und ohne Kraftanstrengung wird es dem Lehrer nie gelingen, Bleibendes und Tüchtiges zu erziehen. Darum loben wir vorzugsweise und allein den kräftigen, mit Nachdruck handelnden, Tüchtiges wollen-

den Lehrer. Und wie der Frühling in der Stille der Nacht, besonders seine belebenden Wirkungen durch die Natur haucht, so wirkt der tüchtige Lehrer ohne alle Prahlsucht, ganz in der Stille seiner Werkstatt. Wie die geräuschlose Stille der Nacht die erhöhte Thätigkeit des Frühlings verkündet, so zeigt die geräuschlose Stille der Lehrerwirksamkeit vorzugsweise die kräftige Thätigkeit derselben.

Wenn auch Schnelligkeit und Kraftfülle die Thätigkeit des Frühlings bezeichnen, so ist sein Wirken doch kein plötzliches, kein Schaffen aus nichts; nirgends ist Sprung und Lücke; alle Erzeugnisse entstehen aus Keimen, in ununterbrochener, lückenloser, stetiger Thätigkeit. Von der ersten Regung des Keimes im Samenkorne bis zur vollen Blüte des Gewächses, und von da bis zur Ausbildung der Frucht gewahrt man eine stetige Reihe von Entwicklung zu Entwicklung.

Und nur durch diese lückenlose Anstrengung und anhaltende Wirksamkeit erzielt das Jahr eine reiche Ernte, gesunde Früchte für Menschen und Tiere. Denn nur durch Anhaltsamkeit und Stetigkeit in der Willensrichtung und in der Anstrengung wird Dauerndes, Bleibendes und Großes erzielt. Darum wirkt auch der wahre Lehrer auf dieselbe Weise, und auch in Hinsicht der Stetigkeit ist der Frühling ein Bild der Thätigkeit des Lehrers. Schnell viel und vieles wollen, ist leicht; schnell anpacken und zugreifen ist auch nicht schwer; vorerst einige Ausdauer zeigen gelingt manchem; aber bleibend thätig, stets kraftvoll und nachdrucksam jeden Tag dasselbe wollen, immer und überall der thätige, rüstige Mann und Lehrer sein, — Freunde! laßt es uns gestehen, das ist nicht leicht, das ist schwer — aber es ist unsere Aufgabe, es muß unser Vorsatz sein, es muß auch zur That werden, soll anders die Ernte unseres Tagewerkes dereinst groß sein, wollen wir anders tüchtige Menschen erziehen und bilden. Alles Große wird und reift langsam, unter stetem Kampfe. Diesen Kampf mit äußeren und inneren Feinden wollen wir bestehen, unausgesetzt das Ziel unseres Strebens im Auge behaltend, gleich dem vorsichtigen Schiffer, der, will er sicher in den entfernten Hafen laufen, Polarstern und Magnet-

nadel nie aus dem Auge verliert. Schwer ist das Lehren, schwerer das Erziehen. Aber nach dieser schweren Kunst zu ringen, lohnt der Mühe, und heute wollen wir uns von neuem das Wort geben, ernste Vorsätze zu fassen, die Bedeutsamkeit unseres Wirkens uns vorhalten; wir wollen uns gegenseitig das Wort geben, daß einer des anderen Führer sei auf der rauhen Bahn der Lehrerwirksamkeit. Werfet mit mir nur einen Blick in die herrliche Schöpfung Gottes, denkend an die Kraftfülle und lebendige Wirksamkeit des Frühlings, und es kann Euch und mir an ernstem Willen, an Gefühl zu allem Guten, an regem Eifer, treu das Lehreramt zu verwalten, nimmer mangeln. Der, welcher die schaffende Kraft in die leblose Natur legte derselbe senkte auch die Kraft zu wollen und zu wirken in des Menschen Brust. —

Mannigfaltig sind die Erzeugnisse des Frühlings auf der ganzen Erde, unter jedem Himmelsstriche, in jedem Garten und auf jeder Wiese. Unendlich ist die Mannigfaltigkeit der Schöpfungswerke, von dem einfachsten Moose bis zu den Kräutern und Staudengewächsen, von den einfachen Gräsern bis zu den himmelanstrebenden Palmen und Cedern. Wie verschieden ist die Form der Blätter, wie verschieden die Farbe, in welcher die Blumen prangen, wie mannigfaltig der Duft, den sie aushauchen! Wer wäre imstande, alle diese zahllosen Erzeugnisse des Frühlings in ihrer bunten Mannigfaltigkeit aufzuzählen! Und gerade in diesem Reichtum der Gestalten, Farben und Naturen der Gewächse liegt der vielfache Reiz der Schöpfung. Nicht das Einerlei und das Einförmige gefällt, sondern das Vielfache und Mannigfaltige. So verschieden aber auch die Gewächse ihrer äußeren und inneren Natur nach sein mögen, so ist doch ein jedes das, was es sein soll; jedes Naturerzeugnis ist ein Werk der ewigen Schöpfungskräfte, und darum gut; die Naturkräfte entwickeln aus den Keimen immer nur das, was diese Keime ihrer innern Bestimmung nach sein können und sein sollen. Nichts anderes, nichts willkürliches, nichts aufgedrungenes, nichts, als das durch die Naturanlage Bedingte und Begründete. Sonne, Luft, Regen, Erdreich und die übrigen

Kräfte der Natur entwickeln aus dem Samen der Zwiebel nichts anderes als eine Zwiebel, nicht aber und nimmer aus dem Samen der Linde eine Ulme, nicht und nimmer aus der Eichel einen Dornstrauch, aus der Schlehe einen Weinstock und aus dem Samen der Tulpe eine Lilie. Selbst die Kunst vermag hierin nichts über die Natur, und wenn es ihr gelingt, durch äußere Einflüsse einen Zwitter hervorzubringen, so ist und bleibt dieser ihr Erzeugling immer nur ein Zwitter, der keinen Samen trägt und keine Frucht bringt. Der Keim läßt nur das aus sich entwickeln, wozu die Anlage in ihm liegt. Und wenn dieser sich durch widrige Umstände nicht gehörig entfaltet, so verkrüppelt das Gewächs.

Welche unendlich wichtige Lehren für Unterricht und Erziehung, für Methodik und pädagogische Weisheit liegen in diesen Erscheinungen der Natur! Möchten wir diese Winke der Mutter Natur doch alle recht verstehen, beherzigen und befolgen! Auch das Kind ist ein Werk der Natur; auch der Mensch entwickelt sich nach Naturgesetzen; auch aus der menschlichen Seele kann und soll nur das werden, wozu vom Schöpfer die Anlage in sie gelegt ist. Es ist oft so schwer, die geistige Eigentümlichkeit eines Menschen stets hochzuachten, stets ihr gemäß zu verfahren. Und doch fordert dieses die pädagogische Weisheit. Es ist so schwer, die uns anvertrauten Kinder wachsen zu lassen, ganz ihrer Natur gemäß in all der unendlichen Mannigfaltigkeit ihrer Anlagen. In der Menschen- und Kinderwelt entdeckt man eine ebenso große, ebenso weise Mannigfaltigkeit, wie in den Erzeugnissen der Natur. Wo ist je ein Mensch dem anderen, ein Kind dem anderen gleich? Welche Verschiedenheit findet man nicht häufig schon unter den Gliedern eines Hauses! Lasset uns diese Mannigfaltigkeit der Naturanlagen der Kinder achten, aufsuchen und ihre Enwicklung begünstigen! Lasset uns den Spuren der Natur folgen! Dann sind wir klug, dann sind wir weise, dann sind wir kluge Lehrer, dann sind wir tüchtige Erzieher, dann ziehen wir bleibenden Gewinn aus unserem Umgange mit der Natur. Denn durch die Beobachtung der Naturgesetze in der Entwicklung der Pflanzen

finden wir die Gesetze der Entwicklung der Menschennatur. Pflanzen und Menschen sind durch eigenes, inneres Leben in Thätigkeit gesetzte Geschöpfe, und als solche entstehen sie nach denselben ewigen Gesetzen. Unsere Schulen sollen ganz den Gärten gleichen; in beiden sei kein Glied dem anderen in allen Stücken gleich. Freuen wollen wir uns über die Verschiedenheit der Naturanlagen in den Kindern. Fern sei von uns die Thorheit, aus allen alles machen zu wollen, am fernsten die Thorheit, Zwang anzulegen, damit die Kinder werden, was und wie wir sind. Ein jedes Kind werde, was es seiner Naturanlage werden kann. Das eine Kind erreicht seine Bestimmung, wenn es geschlossen in sich lebt, in kleinem Kreise, verborgen und unbeachtet, wie das Veilchen; ein anderes zieht die Blicke weiter Umgebung auf sich, wie die Lilie und die Rose; ein drittes dringt in die Tiefe und hebt hoch sein Haupt hervor, wie die Eiche, damit die Vögel in seinen Zweigen nisten und singen, und müde Wanderer in seinem Schatten sich kühlen; ein viertes bearbeitet, düngt und befruchtet den Boden, auf welchem andere reife Früchte erziehen, gleich dem Laub der Bäume; ein fünftes, sechstes und siebentes wirkt auf andere, immer aber auf die ihm eigentümliche Weise, zum Segen für sich und für das Ganze. Durch diese vielfarbige Mannigfaltigkeit der Menschennaturen entsteht erst das schöne Ganze, die Menschheit genannt. Und gerade durch diese Wechselwirkung und gegenseitige Ergänzung der nach ihrer Naturanlage und ihrer Ausbildung verschiedenen Geister in der Schule wird die öffentliche Schule die vielseitig erregende, die mannigfach entwickelnde, die preiswürdige, die segensreich wirkende Anstalt. Einförmigkeit ist der Tod der Natur und das Grab der guten Schule. Jener Knabe begnügt sich nur mit der tiefsten Ergründung eines Gegenstandes, und ich denke, der wird dereinst die Wissenschaften weiter fördern. Dieser zeichnet sich durch künstlerische Fertigkeiten im Singen und Zeichnen aus, und darum sehe ich in ihm den künftigen Maler und Tonkünstler, welcher durch die Kunst der Töne und durch die Macht des Pinsels Menschen zu großen Thaten anspornt und ihre Gefühle

veredelt. Hier zeigt ein Schüler durch eisernen Fleiß seinen Beruf zu mühsamen, Ausdauer fordernden Geschäften, und dort zeigt ein Mädchen durch sein tiefes Gefühl und seine Lust, seinen Gespielinnen Freude zu bereiten, die Anlage, dereinst am Krankenbette durch Milde und sorgsame, liebevolle Pflege mehr zu leisten, als die Kunst der Ärzte vermag. — Die Gewächse tragen Mannigfaltigkeit an sich, diese gibt der Natur hohen Reiz; Mannigfaltigkeit der Gaben und Anlagen macht die Schule zur vielseitig bildenden Anstalt. Darum wollen wir die Winke der Natur beachten und lernen von dem Frühling.

Gleich dem Frühling wollen wir die uns anvertrauten Menschenpflanzen emsig pflegen und warten, wollen mit aller uns verliehenen Kraft ihre Anlagen wecken und sie zu Kräften steigern, wollen ununterbrochen, lückenlos und stetig fortwirken, damit es Tag werde, wo es jetzt noch Nacht ist, wollen die Eigentümlichkeit jedes Kindes achten und ihre Entwicklung fördern, aber bei dem allen keineswegez die übereilte Hoffnung nähren, daß es durch unsere Bemühung bald, schnell und allgemein besser werde, wollen uns nicht durch die Erwartung täuschen, daß wir selbst die Früchte unserer Wirksamkeit überall sehen oder einernten werden. Liebe Freunde! Der Lehrer ist ein Säemann — andere ernten. — Trauriges Loos? Abschreckende Bestimmung? — Dann hättet Ihr das Bild, das ich Euch zeigen wollte, nicht genau gefaßt. Welche Zeit dünkt Euch die schönste: der heiße Sommer mit seinen wogenden Saatfeldern, die Zeit der Ernte im Herbste oder der Frühling mit seinem unendlichen Reize? Und Ihr wolltet klagen, daß uns der Beruf geworden, Keime zu entlocken, Knospen zu schwellen und anderen die Ernte zu überlassen? Wir sind Arbeiter im Frühlinge des Menschenlebens, wir sind Bearbeiter des Menschheitsfrühlings. Beneidenswertes Los! Erhabene Bestimmung! Wir wollen uns an dem Anblick der Knospen, die sich unter unserer bildenden Hand ansetzen, laben und stärken; denn auf den Knospen und Blüten treibenden Frühling folgt in der Regel ein reicher Segen im Sommer und Herbste. Die Jugendzeit des Menschen ist der Frühling seines Lebens. Diese schöne Zeit

dem Kinde verkümmern — das sei fern. Aber ebenso fern sei es, in dieser nie wiederkehrenden, unersetzlichen Zeit, Geist und Herz des Kindes unbebaut, unbefruchtet und brach liegen zu lassen. Wie der schöne Frühling reichen Erntesegen verspricht, so folgt auf die gut angewandte Jugendzeit ein Mannesalter zum Segen für den Menschen selbst und diejenigen, die mit ihm leben. Laßt uns die Wichtigkeit der Jugendzeit unserer Kinder recht ernst ins Auge fassen! Hat die Pflanze im Frühling ihre Wurzeln tief ins Erdreich geschlagen; hat sie sich entfaltet nach Breite und Höhe: dann schadet ihr nicht mehr Blitz und Donner im Sommer. Haben wir an unsern Kindern das Unsrige gethan; haben wir alle Kräfte des Kindes gestärkt: dann mögen den Mann die Stürme des Lebens erreichen. Er wankt nicht! Erst im Sturme gewinnt die Eiche dauernde Festigkeit. Darum nicht gesäumt mit dem Düngen, Pflügen und Besämen des Frühlingsgartens, Schule genannt. Uns machen nicht lahm vereitelte Hoffnungen zur Ernte; denn wir wollen nicht ernten, was wir pflanzten, begossen und zur Blüte hinanführten. Wir wollen dem Frühlinge gleichen, dessen Herrlichkeit in Knospen, Blüten und jungem Laubschmucke besteht, und der den Erntesegen gern den folgenden Zeiten überläßt.

So sei denn der Frühling sowohl mit seiner Abwechselung des Regens und des Sonnenscheins, wie in seiner Kraftfülle und lebendigen Wirksamkeit, in der Stetigkeit seiner Kraftanstrengungen, in der reichen Mannigfaltigkeit seiner Erzeugnisse, wie in der Beschränkung seiner Zwecke auf Hoffnungen ein Bild unseres Wollens und Strebens. Darum treten wir mit erhöhtem Gefühle in jeden neuen Frühling unseres Lebens; dann schöpfen wir für uns und andere bleibenden Gewinn aus unserm Leben mit und in der Natur; dann gleicht unsere ganze Amtsthätigkeit einem beständigen Frühling. Mit Frühlingsbegeisterung treten wir dann an jedem neuen Morgen in den Frühlingsgarten unserer Schule und mit Erhebung und Dank werden dann dereinst diejenigen, welche jetzt die Gewächse dieses Gartens ausmachen, wenn ihr Sommer und Herbst herankommt, auf den Frühling ihres Lebens zurückblicken, der durch einen treuwirkenden Lehrer erst zu einem wahren Frühling wurde.

Darum wollen wir uns den einfachen Natursinn erhalten, in Freundschaft fortleben wie Gottes herrliche Schöpfung; aus dem Umgang mit derselben Heiterkeit, Frohsinn und Trost schöpfen, besonders im Lenze des Jahres. Notwendig stärkt der Umgang mit der Natur unser Vertrauen zu der ewigen, schaffenden Urkraft in derselben, erhöht und sichert unsern Glauben, daß unwandelbare Gesetzmäßigkeit von dem allmächtigen Schöpfer in die Natur aller Dinge gelegt sei, und daß Unsterblichkeit zum Wesen unseres Geistes gehöre. Das Frühlingsgefühl ist ein reines, ein heiliges Gefühl. Frühlingsgefühl verlängert die Jugend des Menschen, ja, es erhält sie ihm bis zum Hinwelken der irdischen Hülle. Frühlingsgefühl verbreitet eine wunderbare Freudigkeit und Seelenruhe über das ganze Wesen des Menschen, und gibt dem Jugendlehrer die rechte Weihe zu seinem Amte. Darum wollen auch wir heute, umgeben von der Wunderpracht der Natur, recht von Herzen froh sein, froh sein in natürlicher Unschuld des Herzens, froh sein über den Beruf, der uns geworden, froh sein über die Vereinigung Gleiches anstrebender Menschen, froh sein im Umgang mit dem schönen Frühling des Jahres.

IV.

Ein moderner Pädagog unter den Gymnasiallehrern.

Professor Dr. von Soden in Reutlingen ist gemeint, welcher im Korrespondenz-Blatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs (Verlag von Franz Fues in Tübingen) eine sehr merkwürdige und beachtenswerte Abhandlung über „die Einflüsse unseres Gymnasiums auf die Jugendbildung“ geliefert hat. — Verfasser hält dafür, daß die immer lauter werdenden Angriffe auf die altbewährten Einrichtungen des Gymnasiums nicht ohne Grund sein können und ist daher kein Freund derjenigen Richtung unter den Altphilologen, welche jede bezügliche Diskussion vermeiden und abschneiden möchte, einer Richtung, welche auf der letzten

Philologenversammlung zu Karlsruhe deutlich zu Tage trat, aber nicht zu einem maßgebenden Einflusse gelangte. Er spricht auch den Eltern der Gymnasiasten die Fähigkeit nicht ab, zu urteilen über die Leistungen ihrer Söhne; vielmehr hält er dafür, daß ihre Stimmen volle Beachtung verdienen, weil einerseits die Lehrer in dieser Hinsicht Partei seien und anderseits „die Schulgemeinde“ der Gelehrtenschule sich im ganzen zusammensetze aus den Angehörigen der höher gebildeten Gesellschaft. Jene Angriffe kann man nach Ansicht unseres Autors keineswegs dadurch parieren, daß man sich auf den Erfolg beruft und statistisch nachzuweisen sucht, daß die Leistungen der Gymnasialabiturienten „in jeder Beziehung“ die von solchen, welche eine andere Schule besucht haben, übertreffen; denn mit Hülfe der staatlichen Berechtigungen ist der in Rede stehenden Schulart das Privilegium zugefallen, fast ausschließlich von den Kindern aus den gesellschaftlich und geistig höchst stehenden Kreisen besucht zu werden; die Kinder aus andern Kreisen pflegen nur dann an ihre Pforten zu klopfen, wenn sie sich auszeichnen durch hervorragende Fähigkeiten. Unter solchen Umständen erscheint es fast wunderbar, daß andere Schulkategorieen es überhaupt noch wagen wollen, hinsichtlich der Leistungen mit dem Gymnasium in Konkurrenz zu treten; um so beachtungswerter aber ist es auch, wenn trotz der glänzenden äußeren Erfolge jene tadelnden Stimmen nicht verstummen, sondern immer aufs neue gegen die bestehenden gymnasialen Einrichtungen Sturm laufen.

Unser Professor gesteht, daß er sich, der allgemeinen Anschauung in gebildeten Kreisen folgend, gewissermaßen selbstverständlich der Lehrthätigkeit an einem Gymnasium gewidmet habe, daß er aber schon im Beginn seiner Laufbahn stutzig geworden sei und sich verpflichtet gefühlt habe, den speziellen Einrichtungen dieser Schulkategorie von Anfang an in ganz besonderem Maße seine Aufmerksamkeit zuzuwenden und sie nicht nur in ihren unterscheidenden Merkmalen von denen anderer Schulen, sondern auch in ihrem Verhältnis zu den allgemeinen pädagogischen und wissenschaftlichen Grundsätzen der bedeutend ent-

wickelten deutschen Pädagogik immer und immer wieder zu prüfen. Zu einer Prüfung ist er offenbar angeregt und befähigt worden durch gründliche Studien — nicht etwa bloß der sogenannten Gymnasialpädagogik, sondern der Pädagogik überhaupt. Zu solchen Studien mag er teilweise bestimmt und angeregt worden sein durch seine Zugehörigkeit zu der Diesterwegschen Familie; dafür, daß sie reiche Früchte getragen haben, liefert seine höchst interessante und lehrreiche Abhandlung den vollgültigen Beweis. Sie beweist ferner, daß ihm der Mut eigen ist, rücksichtslos zu prüfen und rückhaltlos der Wahrheit die Ehre zu geben, wenn er sich auch gegen den Vorwurf von vornherein verwahren zu müssen glaubt, daß nur die Lust an einer zersetzenden Kritik altehrwürdiger Einrichtungen seine Feder geleitet habe. Darum erklärt er feierlich, „daß nur die Überzeugung von der enormen Wichtigkeit der Sache, nur das innerste Bedürfnis, zur Verbesserung eines Zustandes beizutragen, der das Wohl und Wehe unserer Nation fast mehr als alles andere(?) bedingt," für ihn von maßgebendem Einflusse gewesen sei.

Im ersten Teile seiner Schrift verrät unser Autor seine Stellung zu dem „Ärztlichen Gutachten über das höhere Schulwesen Elsaß-Lothringens", welches bekanntlich zu einer Bewegung durch ganz Deutschland Anlaß gegeben hat. Wir möchten die bereits hochangeschwollene Litteratur über die sog. Überbürdungsfrage vor der Hand nicht vermehren; denn nach unsrer Ansicht läuft in dieser Angelegenheit noch so viel Wahres und Unwahres, so viel Richtiges und Unrichtiges, so viel Begründetes und Unbegründetes durcheinander, daß die Geister zunächst Zeit haben müssen, sich zu verschnaufen und wieder einmal recht ruhig zu beobachten. Thatsache scheint zu sein, daß hauptsächlich die Eltern unbegabter oder eigentümlich beanlagter Kinder, welche durch das Schulberechtigungswesen in die höheren Schulen, vorzüglich in das Gymnasium, hineingelockt werden, das Überbürdungsgeschrei erheben. So lange man diesen Kardinalpunkt nicht ernsthaft ins Auge fassen will, — und dazu scheint leider die Neigung zu fehlen — trifft man nie den Nagel auf den Kopf, und die Wellen, welchen der medizinische Steinwurf in

das pädagogische Arbeitsgebiet bis in die kleinsten politischen Tagesblätter hineingetrieben hat, dienen vorläufig nur dazu, die Jugend pflichtvergessen und arbeitsscheu zu machen. Wir haben wiederholt gezeigt, bei welchem Zipfel das Ding anzugreifen ist, wenn man wirkliche Erfolge erzielen will; aber man sekundiert uns schwächlich oder gar nicht und treibt so „Pelzwäscherei ohne Wasser.“ Fassen wir also sogleich den zweiten Abschnitt unserer Abhandlung ins Auge.

Nach Ansicht unseres Autors hat Adolf Mayer im Jahrgang 1881 der Zeitschrift „Im deutschen Reich,“ p. 273 ff., schlagend und überzeugend nachgewiesen den Zusammenhang der spezifisch deutschen Erscheinung der Sozialdemokratie mit der allzu einseitigen Richtung unserer Gelehrtenschulen. Kein Nachdenkender könne leugnen, daß zu geistiger Gesundheit die fast durchgängig abstrakte Beschäftigung in derselben nicht beizutragen vermöge. Und geistige Gesundheit, ein unbefangener Blick für das jedesmal Vorliegende und Notwendige sei doch das, was jeder Mensch vor allem zum Leben bedürfe; ein klares Urteil über das praktisch Erforderliche und praktisch Ausführbare sei, und besonders auch für den Beamten, wichtiger als alle theoretische Kenntnis, an die sich nur zu leicht unpraktische Spekulationen und Träumereien anschließen.

Die Klarheit und Stetigkeit des Urteils aber wird nach unserm Autor nicht befördert durch die jetzige Art der Erlernung der alten Sprachen. Darüber seien, so meint er, wohl die meisten unter den Lehrern selbst einig, soweit sie eben den Mut haben, einfach und unabhängig von traditionellen Meinungen aus eigener Praxis ihre Ansicht zu bilden, und nicht etwa an eine geheimnisvolle Wirkung des Klassizismus glauben.

Ursache dieser Erscheinung: Folgerichtigkeit und Klarheit des Denkens, zumal bei Kindern, kann nicht gewonnen werden an Bildungsstoffen, von denen sie gar keine klaren Vorstellungen haben, an einem Stoffe, der für sie gleichsam in der Luft schwebt und den sie nur mechanisch durch das Gedächtnis fixieren können. Die Pädagogen geben deshalb schon zu, daß die Kenntnis der antiken Sprachen hauptsächlich dazu dienen müsse, die

Lektüre der Klassiker zu ermöglichen; daraus leiten sie die Notwendigkeit ab, jene, weil es in dem jugendlichen Alter des Schülers anders nicht geht, „in Gottes Namen" mechanisch zu erlernen. Sie haben damit den früher mehr betretenen formalen Bildungswert der alten Sprachen fallen lassen und sich auf den materialen zurückgezogen. Darum also die siebenjährige mechanische Erlernung dieser Sprachen — damit das Ziel schließlich doch nicht erreicht werde. Denn „welcher Lehrer einer Gymnasialprima behauptet, daß seine Schüler ihren Thucydides und Sophokles, ihren Tacitus und Horaz fließend und mit gehörigem Verständnis zu lesen vermögen, anders, als wenn sie etwa die Präparation mit Hülfe einer Übersetzung machen. Daß aber Ärzte, wie es vor einigen Jahren in den Kundgebungen der ärztlichen Vereine gegen die Zulassung der Realschulabiturienten zum medizinischen Studium mehrfach behauptet wurde, noch zwischen ihre ärztliche Praxis hinein jene antiken Dichter und Schriftsteller „mit Genuß" in der Ursprache lesen, betrachte ich so lange als Unwahrheit, bis es mir von den bezüglichen Herren persönlich nachgewiesen wird. Gerade für die genußvolle Lektüre der lateinischen und griechischen Schriftsteller, abgesehen etwa von Homer, sind die Resultate unseres klassischen Sprachunterrichts durchaus ungenügend. Von mehr als einem oberflächlichen Verständnisse mit fast gänzlichem Übersehen der Feinheiten im einzelnen oder einem Hängebleiben an diesem und Vergessen des Zusammenhangs kann vielmehr bei all denen nicht die Rede sein, welche die klassischen Sprachen nicht systematisch auch nach der Gymnasialzeit weiter treiben, die also nicht Philologie studieren."

Gesetzt aber auch, meint unser Autor, die genußwerte Lektüre alter Schriftsteller könne erreicht werden, so sei der Schaden, der aus dem mechanischen Erlernen der alten Sprachen resultiere, ein ungeheurer. Anstatt nachzudenken, wenn eine Konstruktion der alten Sprache anders als die der deutschen ist und nach dem Warum der Abweichung zu fragen, gewöhne sich der Schüler, im Gedächtnis nach seinem „Sprüchlein", seiner auswendig gelernten Regel zu suchen und mechanisch darnach

zu verfahren. Keine Ahnung bekomme er dabei von dem Sinne der Konstruktion, von der Kraft, welche die Sprache damit verbindet. Aus den besseren Grammatikern seien zwar in neuester Zeit die schrecklichsten Sachen verbannt worden, seien aber noch immer nicht aus den Köpfen der Lehrer und Schüler verschwunden. Dahin gehöre z. B. die berüchtigte Regel von den Städtenamen. Eine ganze Reihe von sog. Regeln der Grammatik bilde einen unübersehbaren und unentwirrbaren Wust, der auf gut Glück in das Gehirn des Schülers hineingestopft werde, und dieser müsse sehen, wie er damit zurecht komme. Eine einigermaßen sichere Kenntnis jener Regeln könne nur durch endlose Wiederholungen bei den wenigsten erreicht werden, und bei den meisten gerate diese Grundlage bis zum Abiturienten=examen immer wieder ins Wanken. Eine Abhülfe durch eine mehr wissenschaftliche Behandlung der Grammatik in den oberen Klassen aber sei deshalb erfolglos, weil dies eine genügende Masse positiver Kenntnisse voraussetze, die man in den unteren Klassen mechanisch auswendig lernen lasse und lassen müsse. Gerade aber durch dieses gedankenlose Aneignen verliere die Mehrzahl der Schüler thatsächlich die Fähigkeit, die Sprache denkend zu betrachten, und sie gewöhnen sich frühzeitig daran, in mechanischer Weise ihr Gedächtnis zu befragen, anstatt ihren Verstand. Diese Gewöhnung aber macht es später unmöglich, sie noch zu denkenden Menschen heran zu bilden.

Gefährlich, so sagt unser Professor, für die intellektuelle Ausbildung der Jugend, ist schon der Satz, der gewissermaßen auf der Schwelle unserer traditionellen Grammatik steht: nulla regula sine exceptione. Er geht während der langen Schul=zeit dermaßen in Fleisch und Blut der Schüler über, daß auch der denkendste unter den mechanisch Lernenden geneigt ist, ihn zu generalisieren, d. h. ihn anzuwenden auf die übrigen Ver=hältnisse des Lebens, und zu der Meinung gedrängt wird, es sei überhaupt ein festes ausnahmsloses Gesetz in der Welt des Denkens nicht vorhanden. Dadurch aber gerät Verstand und Charakter in Verwirrung. Wie aber soll bei dem jetzigen Lern=system die Sache geändert werden? Quartaner und Sextaner

begreifen ja noch nicht, daß an die Stelle jenes unsinnigen Satzes gesetzt werden muß: **sublata causa effectus tollitur.**

Indem sie Hand in Hand mit der Naturwissenschaft ging, ist nun freilich die moderne Sprachwissenschaft in die glückliche Lage gebracht worden, die Gesetze der Sprache in einem unvergleichlich höheren Grade zu durchschauen, als dies noch vor wenigen Jahrzehnten der Fall gewesen ist, und wenn es auch noch nicht gelungen, alle Dunkelheiten der Grammatik endgültig aufzuklären, so ist doch der Weg dazu eröffnet und gebahnt. Daher ist es auch Zeit, die Erkenntnis der Sprache nach ihren Gesetzen an die Stelle des alten Schlendrians treten zu lassen. Diese Erkenntnis hängt freilich zu hoch für den Kopf eines Sextaners, Quintaners und Quartaners, woraus mit logischer Konsequenz folgt, daß ein solcher überhaupt noch nicht fähig ist, die klassischen Sprachen zu lernen, deren Hauptbildungswert gerade der formale ist. Man muß also diese Erlernung für ein Alter aufsparen, das dafür geeignet ist. „Daß aber die Sprachen, auf diese Weise erlernt, auch in viel kürzerer Zeit bewältigt werden können, wird jeder Lehrer zugeben, der die wissenschaftliche Behandlung der Sprache aus der Praxis kennt."

Unser Autor kommt jetzt zu der Frage, wie es bei der jetzt bestehenden Lehr- und Lernart um die Entwicklung des Charakters, des Pflichtgefühls und des auf das Ideale gerichteten Willens steht. Diese Entwicklung einzuleiten und in Fluß zu bringen, wird ja als die vornehmste Aufgabe des Gymnasiums betrachtet, und es gilt als Glaubenssatz, daß dazu die Beschäftigung mit dem klassischen Altertume in vorzüglichem Grade geeignet sei. Theoretisch ist die Sache richtig. „Was ist bewundernswerter und begeisternder, als die herrlichen Beispiele von Vaterlandsliebe und Heldenmut, von Edelsinn und Selbstaufopferung, die uns das klassische Altertum, zumal das römische, zeigt, was erhebender und seelenbefreiender als die herrlichen Litteraturwerke, besonders der Griechen, und was ist demgemäß geeigneter, Gedanken und Herzen vom Staube abzuziehen und himmelwärts zu richten?" Die Schwierigkeit liegt

nach unserm Gewährsmanne nur darin, daß alle diese Dinge dem kindlichen Alter und Verständnisse zu fern liegen, daß sie ihm unvermittelt geboten werden. Die Wirkung ist daher bei den meisten Schülern eher eine abschreckende als eine anziehende. Das Kind vermag die harte Schale nicht zu durchbrechen, und so entsteht ein Konflikt zwischen Wollen und Sollen, zwischen Neigung und Pflicht. Hierdurch wird der Grund zu der leider nur zu allgemeinen Anschauung gelegt, daß das Pflichtgefühl der menschlichen Natur widerstrebe, während es gerade umgekehrt mit dem sich deckt, was der menschlichen Natur im höheren Sinne wahrhaft gemäß ist. Jener Konflikt aber bewirkt, daß das Kind sich dem, was es thun soll, soviel als möglich zu entziehen und zu dem zurückzukehren sucht, was ihm Freude macht. Daher der Appell an das Ehrgefühl des Kindes, d. h. an die Eitelkeit, daher die Erregung der Hoffnung auf Belohnungen, der Furcht vor Strafen 2c. Alle solche Motive aber wirken schließlich nur auf den Schein und tragen in Summe keine guten erziehlichen Früchte.

Trotz aller Anwendung derartiger Reizmittel gewöhnen sich die Kinder systematisch an das „Allotriatreiben", weil eben der Thätigkeitstrieb nicht gehörig in Anspruch genommen wird. Und wer es nicht wagt, seinen Launen ungeniert nachzugehen, der träumt wenigstens häufig und denkt an alles andere, nur nicht an die Sache. „Jeder Lehrer kennt das und wendet alle Mittel auf, die Schüler bei dem festzuhalten, was sie lernen sollten." Die Folge davon ist, daß im Verhältnisse zu der aufgewandten Mühe unglaublich wenig auf unsern Schulen gelernt wird, daß also auch der so viel gerühmte ideale Stoff garnicht Gelegenheit findet, wirksam zu werden. Schlimmer noch ist der moralische Schaden. „Denn wie kann, wie muß sich der Charakter eines Mannes entwickeln, der sich von Kindheit auf gewöhnt hat, Allotria zu treiben, d. h. sein Augenmerk nicht auf die vorliegende Pflicht zu richten, sondern auf etwas, was seitwärts liegt, was ihm Vergnügen macht, aber nur um den Preis der Pflichtverletzung zu erreichen ist, oder wenn er sich nur daran gewöhnt, sich zu langweilen, nichts zu schauen, zu träumen?"

„Hier liegt die Ursache für so viele Schäden unseres Geschlechts, sowohl für seine Genußsucht und seinen sogenannten Materialismus, als auch für seine immer mehr überhandnehmende geistige und körperliche Impotenz. Denn was wir Großes erreicht haben — — das ist nicht das Verdienst der Masse, sondern lediglich einzelner hochbegabter Männer, die wie einsame Felsen aus dem Strudel der Zeitgenossen hervorragen. Es erscheint, so betrachtet, fast als Glück, daß wir nicht alles in Händen haben, nicht alles verpfuschen dürfen, daß vielmehr die Mutter Natur noch eine bedeutende Übergewalt in dem Einflusse auf die Entwicklung des heranwachsenden Geschlechts hat; daß nicht aller Einfluß nur durch die Schulerziehung ausgeübt wird, sondern eine Reihe von Umständen und Lebensschicksalen zusammenwirken, den Mann zu bilden. Große Männer sind groß geworden trotz ihrer Schulbildung, nicht durch sie! —

Bald würde es besser um unsere Nation stehen, so meint unser Philologe, wenn deren Angehörige schon auf der Schule besser auf ihren Menschheitsberuf vorbereitet, anstatt zur Gelehrsamkeit erzogen, wenn sie mehr von Kindheit an darauf hingewiesen würden, in richtiger Weise um und in sich zu sehen, das außerhalb Liegende recht anzuschauen und zu beurteilen und es in klarer, vielbewußter Thätigkeit zu bearbeiten. Wenn man von Anfang an gewöhnt ist, eine zweckmäßige Thätigkeit zu entfalten, so wird man auch sein Leben nicht unklar und zwecklos hinbringen. Doppelt notwendig aber ist es grade für die Leiter des Volks, für die Gebildeten, nicht mit unfruchtbarer und zielloser Thätigkeit die Jugend zu verlieren.

Der Unterricht in unsern höheren Schulen, vor allem im Gymnasium, — so meint unser Gewährsmann — ist *langweilig*, und weil er langweilig ist, wirkt er nicht, was er soll. Langeweile ist Todsünde und Selbstmord zugleich: Todsünde, weil sie Geist und geistiges Interesse tötet, und Selbstmord, weil, was langweilig ist, sich eben dadurch selbst die Lebensfähigkeit abschneidet. Warum aber ist unser Schulunterricht langweilig? „Die Ursache der Langeweile ist stets eine subjektive: diese tritt nämlich ein, wenn man sich gezwungen

sieht, auf die Befriedigung irgend eines Interesses zu warten und seine Zeit einer andern Sache zu widmen, für die man weniger oder kein Interesse hat: die Gedanken werden doch immer von dieser abschweifen und zu jener zurückkehren. Je größer aber das zurückgedrängte Interesse ist und je kleiner das für die vorliegende Sache, um so größer wird auch die Langeweile, um so geringer die Teilnahme für jene..... Das Interesse des Kindes aber haben wir als eine elementare Gewalt zu betrachten, mit der wir nicht paktieren können; wir können sie nicht uns und unserer Idee akkommodieren, wir müssen sie selbst studieren, um sie zu überwinden; wir müssen uns nach dem Interesse unserer Zöglinge richten, wenn wir wirklich gewinnen wollen." —

Es folgt jetzt der dritte Abschnitt unserer lehrreichen Schrift. Hier zeigt der Verfasser, daß er nicht allein ein scharfer Beobachter und rücksichtsloser Kritiker, sondern ein Schulmann ist, der den pädagogischen Entwicklungsgang von Comenius bis zu Friedrich Fröbel vollständig überschaut und darum eine hohe Warte bestiegen hat, von der aus ihm das pädagogische Getriebe der Gegenwart, wie solches sich namentlich in den Gymnasien zeigt, recht reformbedürftig erscheint. Des Kindes Seele, so sagt er, ist keine tabula rasa, sondern es bringt tausend Interessen mit auf die Welt; sie zu studieren und mit ihnen sich abzufinden, das ist die erste Aufgabe des Lehrers. Sie gehen aber naturgemäß, da der Mensch vor allem ein leiblich organisiertes Wesen ist, in erster Linie auf die ganze körperliche Erscheinungswelt, die es umgibt. Das Kind hat den durchaus natürlichen Trieb, zu allererst das zu verstehen und genauer kennen zu lernen, was es sieht und hört; zu begreifen, wozu das so ist und nicht anders, und die erste und wichtigste Aufgabe der Schule ist deshalb, auf diese Fragen Antwort zu geben... Nunmehr folgt eine Würdigung des Pestalozzischen Prinzips der Anschauung des Unterrichts und dann eine treffende Darlegung der Ergänzung, welche Pestalozzi durch Friedrich Fröbel erhalten hat. Schließlich kommt unser Forscher zu dem ebenfalls unzweifelhaft richtigen Schlusse, daß die körperliche

und geistige Selbstthätigkeit, die Arbeit, die Grundlage der ganzen Jugenderziehung und auch des Unterrichts werden müsse. Durch Verbesserung der Methode, größere Anspannung des Lehrers, Concentration des gesamten Unterrichts, Verminderung der häuslichen Aufgaben ꝛc. ꝛc. werde, so meint er, der Jugend allein nicht geholfen, sondern nur durch konsequente Anwendung des Fröbelschen Prinzips. Nichts soll von außen mehr herangebracht werden an das Kind, sondern alles ist von innen heraus zu entwickeln und muß einem Bedürfnisse des Kindes entsprechen. Das Bedürfnis zum Lernen muß entwickelt werden vor dem Lernen, wie Fröbel gesagt hat, wenn der Unterricht gedeihlich wirken soll.

Ganz im Fröbelschen Sinne und Geiste argumentiert unser Autor weiter also: „Wenn wir wünschen, daß unsere Kinder das römische und griechische Altertum, die lateinische und griechische Sprache kennen lernen, so vermitteln wir ihnen beides! . . . . Ehe das Kind Interesse für die Verhältnisse des Altertums haben kann, muß es über die es selbst umgebenden wenigstens in der Hauptsache aufgeklärt sein, und zwar muß die Aufklärung naturgemäß in konzentrischen Kreisen sich immer mehr erweitern: zuerst muß es seine engste Heimat kennen lernen, dann die weitere, darauf sein Vaterland; von diesen Verhältnissen aus muß es dann zunächst einen Begriff bekommen von denen eines fremden Landes und Volkes der Gegenwart, und dann erst ist Raum geschafft für die antiken Völker. Als Bindeglieder müssen Dinge dienen, die den verschiedenen Klassen gemeinsam sind, also vor allem die Gegenstände der Natur und dann erst die den Menschen eigentümlichen. Als Vorbereitung für die altklassischen Sprachen aber muß eben so zuvörderst das Gefühl für die eigene Muttersprache geweckt sein und dann die weitere Vermittlung durch eine moderne Sprache geschafft werden. Auf diese Weise wird es möglich sein, immer das Interesse des Schülers rege zu erhalten, indem immer der Unterricht nichts anderes darstellt, als die Befriedigung eines Verlangens, gleichsam die Antwort auf eine Frage. Darum ergibt sich von selbst, daß garnichts in den Ideenkreis des Kindes eindringen kann,

was nicht an Verstandenes anschließt, daß also vor allem unklare Abstraktionen der Schüler garnicht aufkommen können, weil sich alle an Anschauungen anlehnen müssen, von deren Klarheit sich der Lehrer vorher überzeugt. Nun erst werden auch die Unterrichtsgegenstände, weil alles auf sicherem Grunde ruht und weil ferner alles aus dem Verlangen, dem Bedürfnisse des Schülers hervorgeht, nicht nur seinem Interesse völlig genügen, sondern auch seinen Thätigkeitstrieb anzuregen imstande sein. Darauf wäre denn auch später bei der Wahl der Lehrmethode besonders zu achten, daß stets, so viel nur möglich, der Thätigkeitstrieb Gelegenheit findet, sich zu entfalten und zur Geltung zu bringen. Deshalb darf, mindestens in den unteren und auch mittleren Klassen, nicht zu viel von der bloßen Aufmerksamkeit der Schüler verlangt, sondern es muß darauf gesehen werden, daß möglichst alle Schüler fortgesetzt beim Unterricht direkt beteiligt und beschäftigt sind."

Diese richtigen und theoretisch als wahr anerkannten Ideen ergeben nun nach unserm Autor folgende Schulorganisation: Die Grundlage alles Unterrichts bilden Anschauungsunterricht und Naturgeschichte. Das Zeichnen der angeschauten Gegenstände geht mit der Anschauung stets Hand in Hand und wird, gleich als Zeichnen wirklicher Naturgegenstände von Anfang an systematisch betrieben. Ganz im Sinne Friedrich Fröbels wird verlangt, daß in der Naturgeschichte hinzuweisen ist auf die Einheit, die über der Mannigfaltigkeit der einzelnen Erscheinungen steht. Den Kindern soll schon frühe aufgehen das Bewußtsein von der absoluten Gesetzmäßigkeit und Notwendigkeit alles Seienden. Auf Grundlage der Heimatskunde erwächst allmählich der Unterricht in der Geographie und Geschichte. „Die Pflege der deutschen Sprache geht, ohne daß besondere Stunden dafür angesetzt werden, bei allem und jedem Unterrichte von selbst neben her, indem der Lehrer sich alles, was die Kinder angeschaut und gehört haben, von ihnen wieder erzählen läßt und hierbei natürlich die Klarheit und Korrektheit des Ausdrucks nicht aus den Augen verlieren darf."

Erst nachdem jahrelang die Selbstthätigkeit der Schüler



auf Grund der Anschauung in Anspruch genommen ist, sollen die Sprachen an die Reihe kommen, zunächst das Französische gelehrt werden, aber so, daß stets die Rücksicht auf die Muttersprache in erster Linie im Auge behalten werde; die fremde Sprache soll vor allem dazu dienen, das Bewußtsein von den Gesetzen des Deutschen zu wecken und zu klären. Hingewiesen wird auf den Jahresbericht der Friedrich-Werderschen Gewerbeschule in Berlin vom Jahre 1869/70, in welchem Bratuscheck seine Idee über die Behandlung der französischen Sprache niedergelegt hat. Die von ihm empfohlene Methode gilt nach unserm Sprachkenner für jede höhere Sprachbildung, auch an Gymnasien.

Frühestens im 12. Lebensjahre können höhere Sprachstudien, wie die des Lateinischen mit einiger Aussicht auf Erfolg, begonnen werden. Für alle Kinder bis zu diesem Alter kann also eine wirkliche Einheitsschule hergestellt werden. „Was speziell das Gymnasium betrifft, so wird sich seine sprachliche Methode dann durchaus an die feststehenden Resultate der Sprachwissenschaft anschließen können. Daß Knaben in diesem Alter Verständnis für das Gesetzmäßige der Sprache, auch für das Spiel von Ursache und Wirkung in derselben haben, dafür zeugt meine Erfahrung: zumal aber Schüler, die in dieser Weise vorgebildet sind, werden leicht imstande sein, auch bei einer mäßigen Zahl von Wochenstunden das im 12. Lebensjahre begonnene Latein und das im 14. begonnene Griechisch in wenigen Jahren bis zu der Vollendung zu erlernen, daß sie mit höherem Genusse und besserem Verständnisse die antiken Schriftsteller lesen und weiter zu den reinen Quellen des Klassizismus vordringen, als unsere jetzigen Gymnasien. Denn die Regeln der Sprache werden jetzt auf wirklicher Erkenntnis ihrer logischen Notwendigkeit begründet, und die Mitteilung der sprachwissenschaftlichen Resultate dient nicht mehr dazu, die Köpfe der Jugend zu verwirren, was ihr gegenwärtig vorgeworfen wird, sondern nur dazu, ihr klares Verständnis für die Formen und Regeln zu wecken."

Nicht geringe Freude hat es unserm Pädagogen gemacht,

daß er wenigstens eine Vorbereitungsschule beobachten konnte, welche ganz nach seinen Ideen, also nach Pestalozzi-Diesterweg-Fröbelschen Prinzipien eingerichtet ist. Diese Schule befindet sich in Hottingen bei Zürich, ist eingerichtet von Karl Fröbel, dem bekannten Neffen Friedrichs, und wird fortgeführt von Friedrich Beust. Diese Privatschöpfung besteht bereits 30 Jahre: sie umfaßt 3 Klassen mit zweijährigem Kursus und präpariert für alle höheren Schulen, was möglich ist im Kanton Zürich, weil dort überhaupt die ganze Schulorganisation sich der Verwirklichung modern-pädagogischer Ideen nähert. Viele der ersten Familien aus Zürich vertrauen jener Schule ihre Kinder an. Professor Dr. von Soden erstattet über die Beustsche Schule einen Bericht, den wir seiner Merkwürdigkeit halber hier wörtlich folgen lassen wollen.

„Die Fröbelsche Idee, deren Benutzung und Fruchtbarmachung für unsere Schulen sich noch fast durchgängig vermissen läßt, ist in der Hauptsache nichts anderes als die Anwendung des Thätigkeitstriebes auf die Anschauung, wodurch diese erst wahrhaft nutzbar gemacht wird für die Zwecke der Erziehung. Und das gerade betrachte ich als das große Verdienst des Leiters jener Schule, daß er es verstand, diese Idee eben für die Schule in fruchtbarster Weise zu verwenden und weiter zu entwickeln. Indem er sich nämlich klar machte, daß die Selbstthätigkeit des Kindes sich nur auf die Welt seiner Ideen anwenden läßt und nur für diese gewonnen werden kann, ergab sich ihm zunächst gleichfalls die Notwendigkeit, den ganzen Unterricht auf die Anschauung zu basieren. Sofern aber andererseits die Mathematik die notwendigen Grundlagen und Formen aller unserer Anschauung in sich zusammenfaßt und ihre allgemeinen Gesetze am unmittelbarsten mit unserer Anschauung harmonieren, somit auch am leichtesten zum unmittelbaren Bewußtsein gebracht werden können, wurde ihm die Mathematik auch die natürliche Grundlage für den Unterricht. Damit kann aber nicht die abstrakte Mathematik gemeint sein, sondern nur ihre konkrete Anwendung. Deshalb läßt Herr Beust (und darin hat er einen großen Fortschritt gegen Pestalozzi und selbst gegen Fröbel gemacht) in den

ersten Jahren des Rechnens die abstrakten Zahlengrößen ganz bei Seite und läßt nur mit konkreten Massen rechnen. Hierzu aber verwendet er schon seit vielen Jahren die verschiedenen Größen des metrischen Systems. Von Anfang an rechnen also die Kinder nicht mehr nur, wie Pestalozzi gelehrt, mit Stäbchen, sondern mit Centimetern, mit Grammen, mit Centimen (denen bei uns Pfennige entsprechen würden) 2c.; dadurch gewinnen sie nicht nur statt der abstrakten Zahl eine bestimmte Massenanschauung, sondern leben sich zugleich in natürlichster und einfachster Weise in das Bewußtsein der allgemeinen Massenverhältnisse ein, die ja doch, wie schon Pythagoras erkannte, die Welt durchdringen und beherrschen. Außerdem haben diese durchaus nach dem dekadischen Zahlensysteme angeordneten Werte noch einen besonderen Vorteil. Durch sie lassen sich nämlich alle Rechenoperationen selbst veranschaulichen und lebendig machen. Anstatt daß die Kinder die Zahlen, die sie addieren, subtrahieren 2c. sollen, schreiben, legen sie sie mit den genannten Maßgrößen. Indem sie dabei von Anfang an gewöhnt werden, die Vielfachen stets links von ihren Einfachen zu legen, führen sie an diesen lebendigen Zahlenbildern in anschaulicher Weise die Zahlenoperationen aus, die sonst an den abstrakten Zahlen vollführt werden. Durch häufige Beschäftigung mit verschiedenartigen Massen und Größenformen kommen sie auf induktivem Wege allmählich von selbst dahin, von den konkreten Massen abzusehen und sich der abstrakten Zahlen zu bedienen. Die Selbstthätigkeit der Kinder kommt hierbei hauptsächlich als Gestaltungstrieb zur Geltung, insofern es den Kindern freigestellt wird, sich selbst Aufgaben zu legen, die sie übrigens stets, wenn gelöst, auch aufschreiben. Dem Rechnen mit Gewichten geht natürlich das Geschäft des Wägens vorher, so daß den Kindern vorher der Begriff des Gewichts klar wird. Hierbei werden gleiche Würfel von verschiedenen Holzarten, deren Namen den Kindern gesagt werden, gewogen und mit einander verglichen, woran sich allerlei Berechnungen schließen. Ebenso schließen sich an die Münzen Wert- und Preisberechnungen an. Das Wichtigste aber sind die Raumgrößen, die, vom Würfel ausgehend,

dazu dienen müssen, in die Raumanschauung einzuführen. Dazu bekommen die Kinder verschiedene Kästchen mit zuerst würfelförmigen, dann durch rechtwinklige und später auch schiefwinklige Zerschneidung des Würfels gebildeten mannigfaltigen gradlinigen Körperformen in systematischer Ordnung nach einander in die Hand, und sämtliche darin enthaltenen Körper werden nach und nach von den einzelnen Schülern nach Grundriß und Aufriß mit Winkel und Lineal gezeichnet und auf Grund von Messungen nach Centimeterlänge, Oberfläche und Körperinhalt berechnet. Dabei wird nichts vom Lehrer gezeigt, sondern nur stets die Kinder selbst zu allseitiger eingehender Anschauung genötigt und eine feste Ordnung in den Gang der Berechnung gebracht. Vorher schon haben sie die Größe des jedesmaligen Körperinhalts durch Zusammenlegen von kleineren Würfeln zu größeren sich praktisch anschaulich gemacht. Im Anschluß daran werden die Schüler nun nach und nach in die ganze Körperlehre und auf diesem Wege in die Geometrie eingeführt; speziell dient dem auch die eigene Darstellung körperlicher Gebilde, zuerst durch Stäbchen mit Erbsen und dann durch Kartonarbeiten. — An die Körperlehre schließt sich auch die Anschauung der Hohlmaße an, und von dem gewogenen Kubikdezimeter oder Liter Wasser wird das Kilogramm mit seinen Teilen abgeleitet. Auch der Begriff des spezifischen Gewichts der einzelnen Körper ergibt sich zugleich im Anschluß daran sehr leicht. — Es ist besonders schön zu beobachten, mit welch außerordentlicher Lust und Freude die Kinder alle diese Arbeiten betreiben, wie eifrig sie dabei sind und wie sehr sie die Arbeit befriedigt. Die Zahl der auf Mathematik, d. h. Rechnen, technisches Zeichnen und, in der zweiten und dritten Klasse, Kartonarbeiten verwendeten Wochenstunden beträgt 7.

Wenn so die Klarheit und Richtigkeit der Anschauung einerseits stets durch die Mathematik kontroliert wird, so wird dieselbe andererseits auch befördert. Dies lehnt sich zuerst in einfachster Weise an die angeschauten Naturkörper an und dient fernerhin überhaupt dazu, alles, was die Schüler angeschaut, zu reproduzieren, ist deshalb besonders von großem Wert bei

der Naturgeschichte und Geographie, bez. Heimatkunde. Daneben wird es fortgesetzt auch in 3 eigenen Stunden betrieben, und zwar wird dabei von Körpern ausgegangen, zuerst gradlinigen und dann krummlinigen. Diese selbst werden wieder jeder mit der Ansicht von den verschiedenen Seiten aus: von rechts oben, links oben, rechts unten und links unten dargestellt. Um die Ansicht von unten zu ermöglichen, werden jene auf Draht vor den Sitzen der Kinder aufgesteckt. Die Parallelperspektive ergibt sich damit von selbst der Beobachtung der Kinder, und daran schließt sich später auch die Perspektive für andere Naturkörper.

In analoger Weise werden nun auch die andern Unterrichtsfächer betrieben, indem bei allen die Anschauung den Ausgangspunkt bildet und durch eigene Gestaltungsarbeiten der Schüler ihr Thätigkeitstrieb nutzbar gemacht und ihre lebendige freudige Teilnahme gewonnen wird. Eine Hauptsache dafür aber bilden häufige, etwa allwöchentliche gemeinsame Spaziergänge und Ausflüge, die von Anfang an das Material für den Unterricht beibringen müssen. Schon die Kinder der untersten Klassen machen Nachmittagsspaziergänge mit dem Lehrer und suchen Steinchen und Pflanzen und auf Geheiß Blätter und Blüten von bestimmter Form und Farbe. Die Pflanzenteile werden gepreßt in ein Heft geklebt und auf die jedesmal gegenüberliegende Seite abgezeichnet. Indem dies allmählich immer systematischer gestaltet wird, schließt sich daran Botanik und Naturgeschichte überhaupt an; das Gefundene wird immer zu Hause durchgenommen und erklärt, und die Pflanzen werden ins Herbarium eingefügt. In dieser Weise werden die Schüler angeleitet, die eigene Wahrnehmung zu üben, die Thatsachen zu erforschen und selbst die einheitlichen Gesetze in der Fülle der Erscheinungen zu finden. Weiter schließt sich direkt an die Ausflüge, die allmählich weiter ausgedehnt werden, Heimatkunde, Geographie und auch Geschichte, in Anknüpfung an einzelne Örtlichkeiten; auch dem Unterricht in der deutschen Sprache wird ein trefflicher Stoff zur Verarbeitung geboten. Von dem durchlaufenen Terrain wird eine Karte gezeichnet, die Wahr-

nehmungen der Kinder von diesen mündlich vorgetragen und je nach den Klassen in eine Tabelle eingetragen oder zu einem Aufsatz verwendet. „So verarbeiten", sagt der Leiter der Anstalt selbst in einem kürzlich darüber gehaltenen Vortrag, „die Kinder in der Schule, was sie im Leben wahrgenommen, was sie unter Kraftanstrengung und Versagung materieller Genüsse doch an edlerer Freude gewonnen haben. Das Wissen müssen sie aus ihren Arbeiten und Erfahrungen abstrahieren; es wächst erst aus dem Thun, aus dem Können heraus. Es liegt nicht auf dem Präsentirteller und kann nicht so leicht von einem Examinator abgehoben werden, als das reine Schulwissen; aber es bildet einen guten Baugrund für die Weiterentwicklung unseres jungen Nachwuchses."

Das Resultat aber der Reisen ist ein dreifaches, eine Bereicherung der Anschauungen und Kenntnisse, eine Stählung des Willens und — last not least — eine Erfrischung und Kräftigung an Körper und Geist. Auch die Kosten sind außerordentlich geringe, indem keiner etwas kaufen darf, sondern nur jeder beim gemeinschaftlichen Mahl das ißt, was er mitgebracht hat. (Darauf bezieht sich der obige Ausdruck: Versagung materieller Genüsse).

Um noch einiges über den Unterricht zu sagen, so spielt neben der Mathematik und dem Zeichnen, wie schon oben bemerkt, als Grundlegung der Geographie die Heimatkunde eine besondere Rolle und zwar in Anlehnung an die direkte Anschauung und weiterhin an große Pläne und Modelle, die alle sobald als möglich von den Schülern selbst gefertigt werden. An sie schließt sich in den höheren Klassen außer dem Kartenzeichnen auch Anfertigungen von Reliefs und andererseits Statistik an; sie hat in jeder Klasse 2—3 eigene Stunden. An das Zeichnen schließt sich in der untersten Klasse in Gestalt des sog. Schreiblesenunterrichts auch das Schreiben an, das, entsprechend den neueren Erhebungen über die schwere Sehbarkeit des auf der Schiefertafel oder mit Bleistift Geschriebenen, von Anfang an mit Feder und Tinte geschieht. Neuestens hat Herr Beust übrigens wegen der Schwierigkeiten dabei einen

Versuch mit den neuerdings empfohlenen weißen Tafeln gemacht. Da das Schreiben sich an das Zeichnen anschließt, so werden dabei prinzipiell keine Linien angewandt und die Kinder vielmehr von Anfang an an das Geradeschreiben ohne solche gewöhnt, lernen dieses deshalb auch ungleich früher als bei uns. Eine neue Errungenschaft auf diesem Gebiete hat auch Herr Beust sich noch nicht angeeignet, die ich bei dieser Gelegenheit mit einigen Worten berühren will, nämlich das Schreiben mit sog. Sönnecken-Federn; auch er zwingt noch in derselben Weise, wie unsere Schreiblehrer die Kinder zu jener unnatürlichen Auswärtsdrehung der rechten Hand, wodurch bekanntlich erreicht werden soll, daß die beiden grade und gleichmäßig abgeschnittenen Hälften der Feder bei der nach rechts geneigten Schrift doch zugleich das Papier berühren und die sogenannten Grundstriche von den Haarstrichen durch die von oben mit Druck arbeitende Feder unterschieden werden. Die Erfindung Sönneckens mit den schief abgeschnittenen Federn scheint mir in dieser Beziehung von größter Bedeutung zu sein; denn dadurch wird es erreicht, daß unsere Hand beim Schreiben ihre natürliche, etwas nach einwärts gewandte Stellung beibehalten kann, wodurch allein der Natur ihr Recht wird und der Schreibkrampf endgiltig vermieden werden kann. Es ist wahrlich, wie ich glaube, unser würdiger, die Feder unserer Natur anzupassen, als unsere Natur der Feder.

Der deutsche Unterricht besteht in der untersten Klasse nur in Erzählungen und Nachsprechen von Gedichten; in den folgenden Klassen kommt Lektüre und Grammatik dazu; er wird dann in Verbindung mit der Geschichte und Religion in 8—10 Stunden gegeben. Die Naturgeschichte hat in jeder Klasse 2—3 eigene Stunden, abgesehen von den Ausflügen, die natürlich für sie die Hauptausbeute abgeben. Die französische Sprache beginnt in der dritten Klasse (10 Jahre) mit 4 Stunden. — Wenn die Gesamtstundenzahl zwar nicht kleiner erscheint als bei uns, so wirkt sie in Wirklichkeit doch wesentlich weniger anstrengend wegen der jedesmaligen viertelstündigen im Freien zugebrachten Pause. Hausaufgaben, um das auch noch zu erwähnen, werden

prinzipiell keine gegeben; die Kinder fühlen sich aber durch den Unterricht derartig angeregt, daß sie sich mit Vorliebe auch in ihrer freien Zeit mit ähnlichen Stoffen beschäftigen.

Das Bild der Schüler ist sowohl beim Unterricht als in der Freiheit ein höchst anmutendes. Beim Unterricht ist es eine wahre Lust, ihnen zuzusehen, wie sie in fortwährendem Eifer und regster Thätigkeit sind, wie sie sich freuen an der fortschreitenden Arbeit und selbst Aussetzungen des Lehrers gegenüber ihre Freude beibehalten, da die Fehler ihnen stets selbst sofort klar sind und sie das eigenste Bedürfnis nach ihrer Verbesserung empfinden. Dabei geht alles in schönster Ordnung, vor allem, da keines daran denkt, etwas nicht zur Arbeit Gehöriges zu treiben: so sehr sind sie von dieser selbst hingenommen. Natürlich: sie macht ihnen ja keine Langeweile, ja noch mehr, sie ist aus ihnen selbst herausgewachsen und entspricht nur ihrem innersten Streben und Begehren; wie sollten sie darum nicht alles dran setzen, sie so vollkommen als möglich fertig zu bringen? Sie sind aber auch nicht müde und lendenlahm, sondern frisch und munter; denn sie dürfen ja immer nach 3 Viertelstunden frische Luft schöpfen und ihre jugendlichen Glieder recken und strecken. Zu Hause aber gehören sie ihrer Familie und dürfen sich mit dem beschäftigen, was ihre Eltern für gut halten, statt bis tief in die Nacht über den Arbeitstisch gebeugt zu schreiben, wie es leider notorisch bei den meisten Gymnasialschülern, mindestens der unteren Klassen der Fall ist.

Und die Resultate? — Nicht nur sind, wie sich denken läßt, die Kinder sehr aufgeweckt und haben einen gesunden, natürlichen Blick für alles, sondern sie sind auch auf den Schulen, die sie nachher besuchen, wie ich hörte, fast durchgängig die besten. Was sie aber für das Leben bei solcher Grundlage mitnehmen, kann sich wohl jeder denken. Es haben deshalb auch die bedeutendsten Männer, wie der verstorbene Professor Köchly, Moleschott u. a. ihre Kinder während ihres Aufenthalts in Zürich dieser Schule anvertraut; und ich habe bei persönlichen Erkundigungen bei den mir teilweise bekannten Eltern überall nur den Ausdruck höchster Zufriedenheit mit den

Resultaten der Schule, höchster Anerkennung und Dankbarkeit für die günstigen Einflüsse derselben auf ihre Kinder vernommen. Nicht als letztes wird gerühmt, daß sie durch jene lernen, auch in ihren Mußestunden sich vernünftig zu beschäftigen. Der Stoff, den sie in der Schule verarbeiten, ist eben ein derartiger, daß er sie anregt und anzieht, anstatt sie zu langweilen, und wirkt deshalb auch befruchtend und lebenspendend auf alle Kräfte der Kinder, denen er nicht äußerlich aufgepfropft zu werden braucht, sondern in natürlicher Weise von innen herauswächst.“ —

Im sechsten und letzten Abschnitte seiner Schrift fragt unser Autor, ob es nicht möglich sein sollte, die unteren Stufen unserer höheren Schulen in seinem Sinne umzugestalten und auf diesem neuen Grunde allgemach eine bessere Organisation zu schaffen. Wir antworten ihm: Nein, das ist nicht möglich, so lange der Staat durch den direkten und namentlich auch den indirekten Schulzwang das Schulwesen mehr und mehr monopolisiert, alle private erziehliche Unterrechnung damit immer mehr einschränkt und schließlich ganz unmöglich macht. Diese Verstaatlichungspraxis hat im Gefolge die Uniform und die Schablone, eine ganz neue Erziehungsart, welche wir wiederholt Kasernenpädagogik genannt haben. Sie macht jeden wesentlichen erziehlichen Fortschritt unmöglich. Diese Herrschaft des Staats über das ganze Erziehungswesen gestattet ihm einen riesigen Eingriff in das Volks- und Familienleben, einen Eingriff, der leider der Nation und schließlich dem Staate selbst nicht zum Heile gereicht, weil seine notwendige Folge die Stagnation ist. Sie aber ist der Todfeind alles Lebendigen; der sich bekanntlich nur in stetem Wechsel Ausdruck zu geben vermag. Schon Dr. Karl Mager erkannte, daß der das Erziehungswesen monopolisierende Staat einem Manne gleicht, der bis über die Hüften im Wasser steht, aber dabei ungelöschten Kalk in der Tasche trägt. Allein in unserer Zeitperiode „der Verstaatlichung“ predigt man in dieser Beziehung tauben Ohren, trotzdem daß eine gewaltige Partei vorhanden ist, welche diese Verstaatlichung bis zum Umsturz aller bestehenden Verhältnisse treiben will. Ruhig reicht

man dem Teufel auf verschiedenen Gebieten des staatlichen Lebens einen Finger, ohne zu bedenken, daß er früher oder später die ganze Hand fordern kann und wird.

Am Schlusse seiner Darlegung verwahrt sich der Verfasser gegen den etwaigen Verdacht, als wolle er den klassischen Unterricht aus den Schulen verbannen. Er will ihn nur fruchtbringender machen. Er hält auch die Vorschläge und Bestrebungen der neueren Zeit, das Ziel selbst, bis zu welchem die klassischen Sprachen erlernt werden sollen, herabzusetzen, für verderblich. „Ohne tüchtige Kenntnis der Grammatik und Übung auch in der Fähigkeit, vom Deutschen in die alten Sprachen zu übersetzen (NB. keine modernen Stoffe!) kann von einem richtigen Verständnisse dieser Sprachen nicht die Rede sein. . . . Bei solcher Herabdrückung des Zieles ist der Schaden größer als der Nutzen.“ Unbegreiflich erscheint es unserm Autor, daß die Militärbehörde zufrieden ist mit der Sekundaner-Klassizität. „Das gibt jene Halbgebildeten, an welchen unser Volk so reich ist, jene Leute, die sich auf ihre Schulbildung wunder was einbilden und in Wirklichkeit nicht mehr und nichts Besseres, sondern nur Unvollständiges und darum minder Brauchbares gelernt, als diejenigen, welche eine niedere Schule völlig absolviert haben. Das gibt, so fern sie sich ihr Brod mit ihrer Hände Arbeit zu verdienen haben, jene unzufriedenen Elemente, die, weil sie etwas Höheres gelernt, ohne es doch wirklich in sich aufgenommen zu haben, nun immer höher streben wollen, als sie können, und deshalb unbrauchbare, unbeständige Glieder der menschlichen Gesellschaft werden. Dieselbe Erscheinung aber muß sich noch in erhöhtem Maße daran anschließen, wenn die Anforderungen in den oberen Klassen, im Universitätsexamen noch mehr herabgestimmt werden, als es jetzt schon geschehen ist. Was soll dann aus all diesen Aspiranten für die wenigen Beamtenstellen werden? — Denken wir darauf, in den höheren Schulen weniger eine tote Gelehrsamkeit — als Selbständigkeit und Klarheit des Denkens und Wollens zu begründen und damit den Hauptfehler so vieler unserer Volksgenossen, die Unklarheit in beiden, zu beseitigen.“

Wenn nun unser Autor am Anfange seines letzten Kapitels fragt: Sollte es nicht möglich sein, unsere Schulen, auch soweit sie für eine höhere Bildung bestimmt sind, zunächst in den unteren Klassen in dem angegebenen Sinne zu reformieren und dadurch auch dem Typus der Volksschulen mehr anzunähern, die Kluft der Bildungsweise zwischen dem Volke und den sogenannten Gebildeten zu überbrücken? so müssen wir ihm leider antworten: Nein, so lange der direkte und indirekte Schulzwang seine verstaatlichende Macht ausübt und von oben her das Schablonentum und die Uniformität eingeleitet und aufrecht erhalten, die freie erziehliche Unternehmung aber, welche von jeher die pädagogische Bahnbrecherin war, immer mehr beschränkt und bei Seite geschoben wird, sicherlich nicht. Die Kasernenpädagogik dämmt den pädagogischen Strom vollständig ab, aus dem auch unser Autor zu seinem Heil oder Unheil recht fleißig und gedeihlich getrunken hat.

Es konnte uns nicht daran liegen, den theoretischen und praktischen Wert seiner Studien- und Forschungsergebnisse zu kritisieren. Wir wollten nur auf ihn aufmerksam machen und unsrer Freude darüber Ausdruck geben, daß auch aus dem Kreise der Gymnasiallehrer uns wieder Gesinnungsgenossen und Mitkämpfer erwachsen. Seit dem Tode eines Gräfe, Karl Schmidt u. a. schienen sie ganz von der Bildfläche zu verschwinden. Selbstverständlich können diejenigen Männer am eindringlichsten und erspießlichsten wirken, welche hohe wissenschaftliche Bildung mit vollständiger Kenntnis der in ihren Grundprinzipien die Welt erobernden deutschen Pädagogik verbinden.

Mehr solcher! W. L.

V.

Über Mädchenerziehung.

Briefe an eine deutsche Mutter von H. Berger.

I.

Du verlangst einige Winke von mir, dem „pädagogisch Gebildeten“, in betreff der Erziehung Deiner Töchter, und ich bin gerne bereit, das, was ich von meinen Lehrern gelernt, was ich mit meinen Augen gesehen, was ich an mir und andern erfahren, Dir mitzuteilen. Deine Klage, deren Grund Du mir angibst, ist also kurz die: „Die Mädchen der jetzigen Zeit gefallen mir nicht.“ Das ist jedoch Geschmacksache. Was Dir heute mißfällt, das gefällt morgen einem andern, und was Du als passend betrachtest, das findet vielleicht ein anderer unpassend. Aber da Du so kurz Deine Klage formulierst, so will ich mich in Deine Stelle versetzen und wenn ich es kann, Dir Ratschläge erteilen. Die Mädchen der heutigen Zeit gefallen Dir also nicht. Noch bist Du nicht in dem Alter, welches von sich sagen kann: „Zu meiner Zeit“, und fängst an zu klagen, ein Zeichen, daß die Zeit und die Verhältnisse sich für Dich zu rasch geändert haben, daß Du mit Deiner deutschen Gemütlichkeit noch zehn Jahre weit zurück bist. Wir leben in der Zeit des Dampfes. Alles eilt, von Dampf getrieben, rasch an uns vorüber, und sowie Du beim Fahren im Dampfwagen kein Bild erhältst von der Gegend, die Du durchrasest, keine Zeit hast, die Schönheiten der Natur zu bewundern, ebenso wenig läßt Dir das Zeitalter des Dampfes Zeit, Deine Zeit zu durchleben, Dich, Deine Zeit kennen zu lernen. Ja, früher war man im Alter noch jung; heute ist man in der Jugend schon alt. Wahr ists, was ein neues Sprichwort sagt, leider nur zu wahr: Es gibt keine Kinder mehr. Ach, die schöne Kinderzeit, die Zeit der Unschuld, die Zeit, in welcher Gottes Engel in ihrer reinen Unschuld das Kind umschweben, die schönste, glücklichste Zeit im ganzen Menschenleben — ach, wie gar kurz ist jetzt diese Zeit! Das

Paradies der Kindheit, wie rasch ist es durchwandert und wie bald steht der mit einem feurigen Schwert drohende Racheengel am Eingang des Paradieses, für den unsichtbar, der noch im Paradiese, sichtbar und drohend die Rückkehr wehrend dem, der das Paradies verlassen, verlassen durch eigene oder durch fremde Schuld. Wie rasch werden die Kinder jetzt erwachsen! wie frühe hört man die — Weisheit aus ungewaschenem Munde! Das gefällt Dir nicht; auch ich mag das nicht hören. Wir erstaunen oft über Antworten, die ein Kind gibt, Antworten, die von einem Erwachsenen gegeben als eine Ungezogenheit betrachtet würden, während man sie von einem Kinde als Scharfsinn, Klugheit betrachtet und ohne Rüge hinnimmt. Worin liegt der Grund? Was ist die Ursache dieser Erscheinung? Die Affenliebe und der Dünkel der Eltern. Jeder Vater will heute das klügste, jede Mutter das schönste Kind besitzen. Äußert sich nun ein Kind einmal treffend über einen Gegenstand aus seiner Sphäre, so wird wo möglich im Beisein des Kindes, oder doch so, daß das Kind es merkt, allen Tanten und Bekannten die Äußerung als ein Wunder erzählt, und das Kind ist das klügste der Welt. Gnade Gott demjenigen, der nichts Übernatürliches darin findet! er ist ein Abscheulicher, der keine Freude an Kindern hat. Bald wird das Kind Äußerungen der Eltern, der Geschwister, Dienstboten u. s. w. an passender und unpassender Stelle machen, und das enfant terrible ist da. Kein Mensch kann etwas dafür: das Kind ist außerordentlich beanlagt, nur fehlt ihm noch der Verstand; es ist ein Kind, man kann ihm doch keinen alten Kopf aufsetzen. Wahrlich dem Kinde fehlt der Verstand nicht, aber den Eltern eines solchen Kindes. Ganz besonders und oft trifft man solche „Schrecken der Eltern“ beim weiblichen Geschlecht. Das kleine Mädchen ist schon seiner natürlichen Anlage und Bestimmung nach von seiner Umgebung abhängig. Es spielt mit der Puppe, zieht sie an und fragt, ob es so gefällt oder nicht. Das Kind schon strebt darnach, das Urteil anderer so günstig für sich zu stimmen wie nur möglich. Anders der Knabe. Er wirft seine Kegel um, reitet sein Steckenpferd, oder sucht alle möglichen Bauten mit seinem

Baukasten aufzuführen, Beschäftigungen, die nur für ihn selbst rein innerlich sind. Der Knabe hat deshalb nicht solch fortwährend ihn beobachtendes Auge nötig wie das Mädchen. Wenn Du also kein enfant terrible Dir erziehen willst, so leite den Nachahmungstrieb Deiner Tochter, so viel Du kannst, dahin, daß derselbe die Grenze, die ihm eine vernünftige Erziehung stellt, nicht überschreite; beaufsichtige Dein Kind, während es spielt, ebensogut, wie Du es während der Arbeit beaufsichtigst; denn im Spiel des Kindes liegt der Grund zur Entwicklung des Charakters. Das Kind erhält im Spiel das, was seinen Geist beschäftigen soll, also den Stoff für seine geistige Thätigkeit. An der Mutter liegt es, die rechte Form zu finden für die Aneignung des Stoffes, und die können nur die Mütter, nicht aber Dienstboten und Ammen finden. Für heute genug. Deinem Wunsche gemäß, soll mein nächster Brief meine Ansichten über das Spielen und das Spielzeug der Kinder bringen. Lebe wohl, mein enfant terrible, und sei bei Deiner Wißbegierde und dem guten Willen, recht gute, brave Mädchen zu erziehen, nicht zu ängstlich. Beherzige vor allem den Spruch eines großen Meisters der Pädagogik: „Erziehe und unterrichte naturgemäß.“ B.

II.

Deine Korrespondenz hat eine merkliche Änderung erlitten. Deine Briefe sind kürzer, aber viel bedachter. Dein Stil ist viel klarer geworden; das was ich, als Du noch ein Schulkind warst, an Deinem Stil auszusetzen hatte, hat sich, seitdem Du selbst ein Kind hast und mit ihm umgehst, Dich mit ihm beschäftigst, von selbst gegeben. Du verstehst jetzt, die Dinge beim richtigen Namen zu nennen, Dich, mit einem Worte, korrekter auszudrücken. Das ist sicher eine Folge, die jede Mutter, die sich mit ihrem Kinde richtig zu beschäftigen weiß, empfindet, an sich selbst erfährt. Wer mit Kinder sich beschäftigt, der wird bald merken, wie das Kind unbewußt jeden in seine Sphäre mit hineinzieht, ihm gleichsam Gelegenheit gibt, die Gegenstände nochmals innerlich kennen zu lernen. So wird Jemand, der sich

nicht gerne, oder gar nicht mit Kindern beschäftigt, es nicht verstehen können, warum das kleine Mädchen weint, wenn Du ihm die Puppe nimmst, warum es aber ohne Erbarmen Füße, Beine und Arme der Puppe abreißen kann. Wenn das Kind selbst das Spielzeug ganz zerstört, so wird es, wenn dies Spielzeug dadurch völlig unbrauchbar wird, nicht weinen; schlägst Du aber der Puppe Arm oder Bein ab, so wird das Kind sich weigern, das Spielzeug, die Puppe wieder zu nehmen. Woher weiß das Kind, daß das der Puppe zugefügte Unheil nur von ihm kommen darf? Oft hört man sagen, die zerfetztesten Puppen, das sind die besten. Albernes Urteil alberner Mütter. Für das Kind, das an Ordnung gewöhnt werden soll, muß ein Riß an der Kleidung der Puppe ein Verbrechen, ein Fleck am Händchen etwas Schreckliches sein. Wenn ein Kind von vornherein weiß, es darf die Puppe nicht zerstören (es kann sie nicht zerstören), so wird das dem Kinde zur Gewohnheit, und „Jung gewohnt, alt gethan". Deshalb sind auch Puppen aus Gummi allen andern vorzuziehen. Meine Else hatte eine Puppe aus Gummi geschenkt bekommen. Dieselbe war mit einem blauen gestrickten Anzug bekleidet; ein prächtiger Schiffsjunge! Ich ließ dem „Jungen" die Wollkleider ausziehen und gab ihn nackt, wie er war, dem Kinde zum Spielen. An dieser Puppe lernte das Kind zuerst anschauen und begreifen. Hand, Bein, Fuß, Arm, Ohr, Auge, Nase, alle diese Begriffe wurden an sich selbst und an der Puppe angeschaut und erhielten eine für das Kind faßliche Gestalt. Der Junge wich nicht von dem Kinde. Er mußte mit ins Bett wandern, mußte mit baden, essen, trinken, — kurz diese Puppe erwies sich als ganz besonders praktisch, den Nachahmungstrieb in dem Kinde wachzurufen. Bald wurde die Puppe das Kind, das Kind die Mutter, und ich sah in einem Spiegel mich selbst und meine Erziehungsmethode wieder. Deshalb wurde das Kind auch bekannt und vertraut mit seiner Puppe: es gewann sie lieb, da sie sich nicht veränderte, nicht zerbrach. Es ist ganz erstaunlich, welchen Unterschied es bei den Kindern hervorruft, ob sie lange oder weniger lange an ihren Puppen haben. In wie vielen Kindern wird der Schön-

heits- und Ordnungssinn durch verkehrte Geschenke an Spielzeug nicht genügend entwickelt! Ist es nicht Thatsache, daß unsere Mütter noch als Braut gerne mit ihren Puppen spielten? Und heute? Heute spielen unsere Kinderpuppen „Braut und Bräutigam“. Die Oberflächlichkeit, der Zerstörungstrieb wird durch den raschen Wechsel und durch die allzugroße Mannigfaltigkeit des Spielzeugs gefördert. „Wie gewonnen — so zerronnen“ heißt es schon bei dem Kinde; es weiß, ist diese Puppe zerbrochen, so gibts rasch wieder eine andere. Die Eltern denken, sie kostet ja nur 5 Groschen, und befördern dadurch unbewußt in dem Kinde das, was sie verhüten sollten: die Unbeständigkeit, Unachtsamkeit, und alle die Untugenden, die damit in Verbindung stehen. Was ist die Folge davon? Bei unsern Eltern gebrauchten drei Geschwister eine Fibel; heute kann der Vater zufrieden sein, wenn sein Kind mit drei Fibeln genug hat, um das Lesen zu erlernen, und doch lernt man heute rascher lesen als vor 30 und 40 Jahren. Ganz gewiß, das Spiel des Kindes hat großen Einfluß auf die ganze Entwicklung desselben, und wie die Entwicklung des Kindes überwacht und geleitet werden muß, so muß auch das Spiel überwacht und geleitet werden, und es gehört viel dazu, Erfahrung und Einsicht in die kindliche Natur, in dieser Hinsicht das Richtige zu treffen. Ganz falsch wäre es zu glauben, es sei einerlei wie, was und wann das Kind spielt. Darum geht mein Rat für Dich dahin: Beobachte die Individualität Deiner Meta, und nach dieser Individualität wähle das Spielzeug. Hüte Dich jedoch vor dem Zuviel und vor dem Zuvielerlei. Kontroliere das Spiel ebenso gut, wie Du das Essen Deines Kindes kontrolierst, und vergiß nicht, daß das Spiel die Vorbereitung zur Arbeit für das Kind ist. Aufmerksamkeit kannst Du schon beim Spiel des Kindes erzielen, und Du hast sehr viel gewonnen, wenn Du durch Spiel zur Arbeit und Aufmerksamkeit Dein Kind leiten kannst. Zur Belohnung können der kleinen Meta die Gedichtchen von Rey und leichte Märchen erzählt werden; aber auch darin soll Plan und Ziel herrschen. Dieses meine Ansicht über das Spiel. Im nächsten Brief werde ich Deine andere Frage, betreffend Kindergärten und

deren Resultate, besprechen. Für heute genug. Besten Gruß für Dich und die kleine Meta von Deinem B.

III.

Dein Brief, der mich zur Ferienzeit im schönen Böhmenlande traf, war Ursache, daß ich meinen Aufenthalt daselbst um einige Tage verlängerte und mich auch in Böhmen nach Material zur Belehrung für Dich umsah. Was ich da gesehen, hat mich nicht erfreut, im Gegenteil tief betrübt, und mit dem Wunsche, daß es auch dort bald anders werden möchte, bin ich nach Hause zurückgekehrt. Wie jede gute Sache verpfuscht werden kann, und trotzdem ihren guten Namen auch dem Pfuscherwerk geben muß, so geht es hier mit der Sache Fröbels. Obschon in Österreich die Vorschriften über Kindergärten gesetzliche sind, scheint Böhmen sich nicht, was Privatkindergärten anbetrifft, an dieses Gesetz zu binden. Denke Dir eine kleine Kammer, ebner Erde, die auf einen schmutzigen Hofraum führt, in welchem Hühner, Gänse, Enten in wirrem Durcheinander von den Kindern gejagt werden. An der Thüre steht scheltend eine alte Frau, deren Anzug mehr als defekt zu nennen ist, die mit der Hand ein Kind das etwas Besonderes verbrochen hat, züchtigt, und Du hast das Bild, welches der Kindergarten in Z in Böhmen mir beim Eintritt bot. Armer Name! Kindergarten nennen sie das! Kinderstall möchte ich es nennen, und die Eltern, die durch den Namen verlockt, ihre Kinder solchen Anstalten übergeben, thun mir leid. Und erst die Gehülfinnen! Junge, kaum der Schule entwachsene Mädchen, die selbst noch der Aufsicht bedürfen, beaufsichtigen die Kinder. Da dachte ich mir Deine Meta dazwischen, und es überlief mich eiskalt. Der Kindergarten ist erst eine Schöpfung der Neuzeit. Im alten Sparta gehörte das Kind bis zum sechsten Jahre dem Hause, der Mutter an, und erst nach Ablauf dieser Zeit machte der Staat sein Recht, dem zukünftigen Spartaner eine vernünftige Erziehung zu geben, geltend. Die ältesten und erfahrensten Staatsmänner leiteten die weitere Erziehung, die ihr Hauptaugenmerk auf die Ausbildung des Körpers richtete. Hätte es in Sparta Kindergärten gegeben, so würde

mein böhmischer, den Schmutz hinweggedacht, uns als Modell dienen können. Wie mancher Kindergarten ist diesem mehr oder weniger ähnlich! Aber auch die Kehrseite: wie mancher Kindergarten überschreitet sein Ziel, und glaubt die Pflicht zu haben, Unterricht zu erteilen! Das Gute liegt, wie überall, so auch hier in der Mitte. Der Kindergarten soll dem Kinde nicht die Mutter, oder mütterliche Erziehung ersetzen, das wäre unmöglich, sondern er soll dem Kinde sowie der Mutter den Stoff liefern, den beide gemeinsam verarbeiten sollen. Die Mutter, welche den Kindergarten nur als eine Anstalt betrachtet, in welcher die Kinder täglich einige Stunden beaufsichtigt werden, verkennt das Wesen und das Ziel des Kindergartens, ebenso die Mutter, welche von dem Kindergarten die Leistungen einer Elementarschule erwartet. Ein nach den Forderungen Fröbels geleiteter Kindergarten wird Dir für Deine Meta das liefern, was ein Kind im Alter Deiner Meta für Körper und Geist bedarf. Was der Kindergarten anbahnt, was er Dir zeigt, mußt Du mit Deinem Kinde zu verarbeiten suchen. Für den Körper gibt der Kindergarten Bewegung und Spiele und nimmt Rücksicht auf alle Organe, welche durch Bewegung gekräftigt und gestärkt, ev. gewandt gemacht werden sollen. Er sorgt für Übung und Stärkung der Arme und Beine; Auge und Ohre werden, wie auch die Lunge, abwechselnd beschäftigt und geübt. Das ist jedoch noch nicht alles. Hand in Hand mit der Entwicklung des Körpers soll die Entwicklung des geistigen Lebens des Kindes schreiten, und es ist Pflicht der Mutter, auch in dieser Hinsicht sich mit dem, was der Kindergarten bietet, vertraut zu machen. Woher kommt es, daß heute unsere jungen Frauen die eigenen Kinder nicht zu behandeln verstehen, sie dem „Fräulein“ mehr gehorchen als der „Mama“, sie lieber im Kindergarten als im Elternhause sind? Weil sie die Mama nur als scheltende oder tändelnde Mama kennen, nicht aber als Mutter, die sich wie eine Gertrud der Erziehung ihrer Kinder weiht, weil die Mama kein Verständnis für das besitzt, was das Kind im Kindergarten gelernt hat, und kein Interesse für die Arbeiten, die das Kind angefertigt hat, für die Geschichtchen,

die das Kind erzählt, empfinden kann. Sie glaubt ihre Pflicht gethan zu haben, wenn sie ihr Kind in den Kindergarten schickt; sie betrachtet den Kindergarten als das, was, um mich trivial auszudrücken, Eselsbrücken für den Kandidaten im Examen sind. Arme Mutter! wie bald wirst Du es erfahren, daß Dein Kind sich bei Dir langweilt, und sich nach der Stätte sehnt, welche ihm Beschäftigung bietet. Bald wird solche Mutter erfahren, daß das Kind keine Spielpuppe ist, sondern ein denkendes, seine Handlungen nach seinem Willen bestimmendes Wesen. Solche Mutter entbehrt viele Freuden. Sie sieht es nicht, wie sich unter dem guten Einfluß des Kindergartens die Seelenkräfte des Kindes entfalten; sie hat nur die Freude des Genießens, nicht aber die Freuden, die das Gedeihen dem Gärtner bringt. Sie gleicht dem Reichen, der sich an der Frucht labt, die ein anderer für ihn gepflanzt, nicht dem armen Gärtner, der sie pflanzt, sie wachsen und gedeihen sieht. Welche Freude ist wohl reiner und edler? Gewiß die letztere. Diese Freuden erwachsen Dir, falls Du sie zu genießen verstehst, aus dem Kindergarten. Deshalb ist es Pflicht für Dich, wenn Du Deine Meta in den Kindergarten schickst, Dich mit Dem bekannt zu machen, was der Kindergarten Deiner Tochter bietet. Ganz besonders aber würdest Du Dich und Deine Meta erfreuen können, wenn Du im Hause als Schülerin und die kleine Meta als Lehrerin dieselben Arbeiten wiederholen würdest, welche das Kind im Kindergarten gelernt. Du würdest bald erkennen, daß der Kindergarten, der richtige, Fröbelsche Kindergarten, Deinem Kinde das gibt, was zur Entwicklung des Körpers und zur Ausbildung des Geistes für das Alter Deines Kindes von der Wissenschaft verlangt wird. Also studiere Fröbel mit Deiner Meta und teile mir mit, wie Deine kleine Lehrerin ihr Amt verwaltet, und wie die große Schülerin lernt. Dein B.

VI.

Das Ausland als Eldorado deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen.

Von

Direktor Dr. Gotthold Kreyenberg.

I.

Wenn ein deutsches strebsames Mädchen das vorgesteckte Ziel erreicht und die immerhin schwere Lehrerinnenprüfung mit Erfolg bestanden hat, so wünscht sie die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auch auf eine möglichst vorteilhafte Art zu verwerten. Wie aber gut ankommen und wie namentlich die enorme Konkurrenz überwinden? Denn der Lehrerinnen gibt es heutzutage so viele wie Sand am Meer! Um sich vor anderen auszuzeichnen, bietet sich ein Weg, allerdings noch mühevoller, noch dornenreicher als die steile Bahn hinauf zur Höhe des Diploms. Indes wie hart es auch der meist unerfahrenen jungen Lehrerin vorkommen, wie schmerzlich die Trennung den Eltern fallen möge, der Schritt wird für notwendig erachtet und muß darum gethan werden. Die Reise ins Ausland ist also beschlossene Sache.

Aber wo nun hin? Ich möchte hier vorab einmal die Lehrerinnen in zwei Kategorieen teilen: erstens diejenigen, welche sich ins Ausland, nach Frankreich, England oder gar Italien, begeben, um sich daselbst die betreffende Sprache gründlich anzueignen. Für diese ist das Ausland eine Art hoher Schule, und sie sehen auch dem Aufenthalte im fremden Lande ungefähr mit denselben Gefühlen entgegen, die der „Maulesel“* hegt, wenn er ein „Fuchs“ werden soll. Rosig malen sich beide Teile

* Bekanntlich heißen in dem Studenten-Jargon diejenigen jungen Leute, welche das Abiturientenexamen bestanden haben, indes noch nicht die Universität besuchen, also im „Übergangsstadium“ sich befinden, „Maulesel“.

die nächste Zukunft aus. Ebenso aber wie die Wünsche und Hoffnungen des Jünglings sich nach dieser Richtung in der Regel erfüllen — denn bekanntlich gibt es auf Erden wirklich keine herrlichere, freiere, geistig imprägniertere Existenz, als die eines deutschen Studenten, zu unserer Zeit war's wenigstens so; — ebenso wenig oder in sehr geringem Maße erfüllen sich die ganz bescheidenen Wünsche und Hoffnungen des das Ausland besuchenden deutschen Lehrfräuleins. Ehe wir indes darauf näher eingehen, möchten wir zunächst eine zweite Kategorie von Lehrerinnen aufstellen.

Zur ersten, ebengenannten, gehört offenbar, wir wollen nicht gerade sagen, die Elite der Lehrerinnenwelt; damit würden wir den anderen „Kolleginnen" sehr unrecht thun. Indes die obigen, welche der Drang nach Vervollkommnung ihres Wissens ins Ausland treibt, sind eben auch von Haus aus die strebsameren und dabei vielleicht die für geistige Beschäftigungen befähigteren Jungfrauen. In unseren Tagen wird leider der Lehrerinnenberuf häufig aus ganz anderen Gründen ergriffen, als weil eine innere Nötigung, ein unabweisbarer Trieb, sogar ausgesprochene Lust und Befähigung vorhanden sind. Sehr äußere oder gar äußerliche Dinge wirken bestimmend ein, an und für sich gewiß meistens durchaus ehrenwert. Wer möchte es einem töchterreichen Vater verdenken, wenn er durch die Ausbildung zur Lehrerin, welche ihm oft fast kostenlos geboten wird, eins oder gar mehrere seiner Mädchen auf eigene Füße zu stellen trachtet. Ob aber diese Töchter in der That zu Lehrerinnen, wie diese sein sollen, sich eignen, darnach wird eigentlich garnicht gefragt, oder die Frage kommt erst sehr in zweiter Linie.

So ereignet es sich denn in unseren Tagen nicht selten, daß junge Mädchen sich zu Lehrerinnen vorbereiten, die es besser unterließen und auch, wenn nur die häuslichen und sozialen Verhältnisse anders lägen, es gewiß unterlassen würden. Noch ein Umstand kommt hinzu. Der sogenannte „Zug nach oben", welcher sich vor allem bei der Bildung der männlichen Jugend geltend macht, ist in der letzten Zeit gerade auf dem bewegten Gebiete recht sichtbar geworden. Wir meinen die Sucht in den

Kreisen des Kleinbürgertums, aus den Kindern dadurch mehr zu machen und sie auf eine höhere Stufe der Existenz zu heben, daß sie die Söhne nicht wieder Handwerker oder Ackerbürger werden lassen, sondern, wie es auch gehe, sie für eine höhere Karrière bestimmen, sie womöglich studieren lassen. Dies ist ein Grund, — nicht der einzige, aber auch nicht der unwichtigste, daß unser Handwerk im Niedergange begriffen ist. Die Töchter nun, wenn sie keine glänzenden Partieen machen, sich nicht mit einem, nach der Meinung der Kleinbürger, im Range höher stehenden Manne verheiraten können, — diese Töchter müssen dann mindestens Lehrerinnen werden.

Die Statistik, welche uns zu gebote steht, weist nach, daß in den letzten Jahren der Zudrang zu dem Lehrerinnenstande aus den kleinbürgerlichen Kreisen nicht unbedeutend gewachsen ist. Noch vor ungefähr zehn Jahren war es ganz anders. In einem Berliner Lehrerinnen-Seminare bildeten sich in den Jahren 1865—1875 725 junge Damen zu Lehrerinnen aus. Darunter waren dreißig Adelige, zweiundzwanzig Töchter von Geheimen Oberregierungsräten und Räten ähnlicher Grade, einunddreißig Töchter von Juristen, neunundvierzig von Generalsuperintendenten und Predigern, achtunddreißig von Universitätsprofessoren und Oberlehrern, dreiundvierzig von Medizinalräten und Ärzten, zwölf von Schriftstellern, einhundertachtundzwanzig von Kaufleuten u. s. w. Hier überwiegen also die sogenannten höheren Stände ohne allen Zweifel. Es ist nicht unbegründet, daß derartige Töchter für die Vorbereitung mancherlei Vorkenntnisse mitbringen, die den Töchtern aus niederen Gesellschaftsklassen abgehen. Ohne alle Frage ist die verschiedene Bildungssphäre, aus der die Aspirantinnen kommen, von dem nachhaltigsten Einfluß auf die Ausbildung zur Lehrerin. Die Mädchen der höheren Schichten haben von früh an eine ganz andere Bildungsluft eingeatmet.

Ganz abgesehen aber auch davon, sind in jedem Falle unter den Lehramtskandidatinnen viele, welche während ihrer Vorbereitung große Schwierigkeiten zu überwinden haben und denen diese Besiegung nach der einen oder andern Richtung nicht so

vollständig gelingt, wie sie es wünschen müßten. Deshalb wird die Prüfung nur mit Ach und Krach bestanden. Das Zeugnis fällt also sehr mittelmäßig aus, und die Aussichten im Vaterlande selbst sind daher dürftig. Unter solchen Verhältnissen ergreifen gerade solche Lehrerinnen gern die Gelegenheit, eine Stelle in denjenigen Ländern anzunehmen, welche in der Gouvernantenwelt zudem als Goldländer bekannt sind: nämlich Rußland, Rumänien, der Orient und Amerika, und erkundigen sich vorher nicht viel, schon aus Angst, sie möchten durch zu große Bedenklichkeit einer Aussicht, die sich ihnen nach vielleicht langem Suchen bietet, verlustig gehen.

Indes, eine deutsche Erzieherin wagt sich sogar noch weiter!

Es gibt ja wohl keinen Ort der Welt, wohin sie nicht ginge, wenn ihr ein vorteilhaftes Engagement dort in Aussicht steht. Sie thut es auch vielleicht nicht in erster Linie um des Erwerbes willen. Derselbe Zug in die Fremde und Weite, der schon im Mittelalter und an der Scheide zur neueren Zeit große Unternehmungen bei den Deutschen zu stande brachte und nach Süden oder nach Westen trieb, derselbe Zug offenbart sich auch in diesem Kinde der Neuzeit, der deutschen Lehrerin!

Hätte ich sämtliche Anschreiben von Lehrerinnen registriert, welche meine Vermittlung um Stellen im Auslande angingen, ich könnte mit einem Aktenbündel aufwarten, wie es stattlicher kein Büreau auf Erden aufzuweisen vermöchte. Der Umstand aber, daß sich solche Anfragen in der letzten Zeit wieder beträchtlich gehäuft haben, veranlaßt mich, die Sache einmal auch hier öffentlich zur Sprache zu bringen.

Beschäftigen wir uns zunächst mit derjenigen Kategorie von Lehrerinnen, die im Auslande ihr „Glück machen" wollen. Das faire la fortune kann man ja in einem ganz edlen Sinne verstehen.

Darin haben die Lehrerinnen nun vollkommen recht, daß man im Auslande, — fangen wir mit Amerika an, es könnte aber auch Indien sein, — ihr Prüfungszeugnis keiner zu sorgfältigen Prüfung unterwirft. Ich will nicht sagen, daß das Zeugnis von absolut keinem Werte ist! Dazu hat man denn

doch zuviel Respekt vor der deutschen Gelehrsamkeit. Jedoch die bloße Thatsache, daß die betreffende Dame in Deutschland „diplomiert“ ist, genügt vollkommen.

Es kommen aber auch Fälle vor, und diese sind leider nur zu sehr verbürgt, in welchen das Zeugnis große Nebensache ist.

Wir sind in die Notwendigkeit versetzt, zur Warnung der Eltern und sämtlicher pädagogischer oder erziehlicher Kreise hier ein unschönes Bild zu entrollen.

Seit geraumer Zeit wird, und noch heutzutage ist es der Fall, zwischen Amerika und dem europäischen Kontinent ein Menschenhandel getrieben, der das Entsetzen jedes Menschenfreundes erregen muß. In den Seestädten werden nämlich durch Anzeigen in vielgelesenen Zeitungen junge Mädchen als Gouvernanten und Lehrerinnen, als Gesellschaftsdamen, Vorleserinnen, auch wohl als Kammerjungfern, zu engagieren gesucht. Sind sie nun jung und schön, so werden sie unter Zusicherung ganz außerordentlicher pekuniärer Vorteile nach Amerika angeworben. Als Bestimmungsort wird gewöhnlich ein Landsitz in der Nähe New-Yorks oder irgend einer anderen großen und bekannten amerikanischen Stadt angegeben. So ist schon manches gebildete und höchst anmutige junge Mädchen, mit Reisegeld mehr als hinreichend ausgestattet, voll der besten Hoffnungen, dorthin abgereist, um einem offenbaren, gräßlichen Verderben in die Arme zu eilen. Am ersten Bestimmungsorte, gewöhnlich in New-York, wurde nämlich die junge Dame bereits erwartet, von einer Abgesandten ihres neuen Chefs oder Dienstherrn „liebevoll“ in Empfang genommen und vorläufig in einem Gasthause, dessen Solidität natürlich über allen Zweifel erhaben war, untergebracht. Sobald sich indes die Pforten des vermeintlichen Hôtels hinter ihr geschlossen hatten, war die Bedauernswerte einem entsetzlichen Schicksale geweiht. Wenn auch erst nach und nach, doch nur allzubald wurde sie inne, wo und in wessen Gewalt sie sich befand. Weder die Ausbrüche der furchtbarsten Verzweiflung noch die inständigsten Bitten um Erbarmen konnten sie jetzt vor dem Geschicke erretten, das ihr bevorstand! Ganz machtlos, und systematisch allmählich auch willenlos gemacht, in

die Hände der grausamsten und habgierigsten Unholde gegeben, von der Außenwelt durchaus abgeschnitten, ward die Ärmste durch Mittel jeder Art dem Willen ihrer Peiniger nur zu bald gefügig gemacht, ward ein Werkzeug des scheußlichen Erwerbes! Eine nähere Erklärung ist wohl kaum notwendig. Jene Menschen, welche in den europäischen Hafenstädten so vorteilhafte Engagements mit jungen Damen abschließen, sind die Agenten übelberüchtigter öffentlicher Häuser in New-York und in anderen großen amerikanischen Städten!

Trotz der rühmenswertesten Wachsamkeit der Konsulate in den betreffenden Hafenstädten diesseits und jenseits des Ozeans kommen derartige Fälle leider immer noch allzu häufig vor. Es ist die Pflicht der Presse und vorzugsweise der Tagespresse, auf solche, und selbst die Möglichkeit derselben, immer wieder hinzuweisen und neue Schandthaten, die aufgedeckt wurden, zur möglichst weiten warnenden Kenntnis zu bringen. Die Behörden können einem solchen, geschickt und mit allen Mitteln im Verborgenen operierenden Treiben allein nicht steuern! Das Publikum, die ganze Gesellschaft muß dagegen reagieren, um dieses schleichende Gift im Keime unschädlich zu machen. Deshalb mögen an erster Stelle alle Eltern und Vormünder, sowie die einzeln dastehenden jungen Mädchen dringend gemahnt und gewarnt sein, wenn ihnen ein solches, gewöhnlich doch als ein außerordentlicher Glücksfall anzusehendes Anerbieten gemacht werden sollte! Niemals mögen sie die Notwendigkeit aus den Augen lassen, entweder durch die Vermittlung deutscher Bekannten in Amerika oder noch besser durch die deutsche Gesandschaft und die deutschen Konsulate hinreichende Zeit vorher Erkundigungen einzuziehen, ob die betreffende Person, welche sie zu engagieren wünscht, auch in der That existiert, oder ob sie nur eine fingierte ist, — oder auch, ob die fragliche Person, wenn sie existiert, auch diejenige vertrauenswürdige Stellung einnimmt, welche vom Unterhändler angegeben wird. Nur durch solche peinliche Vorsicht kann den immer noch möglichen Fatalitäten vorgebeugt werden.

Der Anhalt, den sogar Legitimationspapiere des Unter-

händlers bieten, dürfte nicht in allen Fällen und nicht unbedingt ausreichend sein. Bekanntlich haben die raffiniertesten Betrüger in der Regel die besten Legitimationspapiere.

Ferner muß noch darauf hingewiesen werden, daß irgend ein Abkommen oder gar Kontrakt, gleichviel welcher Art, der zwischen Fremden und Einheimischen in Amerika abgeschlossen wird, für beide Teile eine bindende Kraft erst dadurch erhält, daß er unter der Autorität der Gesandtschaft rechtsverbindlich gemacht wurde.

Also Vorsicht, recht große Vorsicht! Möchten unsere Zeilen in diesem unter den deutschen Pädagogen und den mit ihnen zusammenhängenden Kreisen weitverbreiteten Organe von recht vielen nicht nur gelesen, sondern auch beherzigt werden. Auch eine andere Beobachtung können wir gerade an gegenwärtiger Stelle unmöglich verschweigen!

Deutsche Eltern sind in der Regel zu Hause mit ihren Töchtern sehr ängstlich, man könnte wohl den Ausdruck „zimperlich" gebrauchen! Sie lassen die Mädchen, auch wenn es des Abends kaum dämmert, ohne Begleitung einer sichern Person nicht mehr über die Straße gehen. Das mag ja ganz umsichtig sein! Indes wie reimt sich diese sorgenvolle Auffassung mit dem sorglosen und vertrauensseligen laissez aller, wenn es sich um wirklich gefährliche oder wenigstens sehr prekäre Verhältnisse handelt? Ich habe einen Vater in Berlin gekannt, der seiner Tochter stets eine Karte mit der vollen Adresse, Straße und Hausnummer der väterlichen Wohnung in der Tasche mitgab, wenn es sich auch nur um eine kleine Reise zu einer Freundin nach Potsdam oder Freienwalde handelte. Und dieser selbe Vater ließ sein Kind ohne alle Bedenken als Erzieherin nach Bessarabien gehen, zu wildfremden Menschen, als ob das nur eine Vergnügungtour nach Charlottenburg wäre! Das mag nun in neunundneunzig Fällen günstig ablaufen! Aber wehe der armen Hundertsten, die an Leib und Seele für immer schaden nimmt! Die geknickte Blume läßt sich nicht wieder aufrichten!

Ja, Bessarabien! Nicht nur ich habe in einem längeren Artikel, den vor einer Reihe von Jahren ein deutsches Familien-

journal brachte, die Lehrerinnen und Erzieherinnen vor zu großer Vertrauensseligkeit in betreff jener südöstlichen Landstriche gewarnt, auch von anderer Seite ist dies zu meiner Genugthuung später noch geschehen.

„Eine Agentin in Budapest", heißt es von berufener Seite im Februarhefte des Jahres 1882 der Zeitschrift für weibliche Bildung, „bietet unermüdlich in den größten Zeitungen der Rheinlande eine ganze Auswahl von Stellen an. Sie verlangt keine Vorausbezahlung von der jungen Lehrerin, die sich an sie wendet. Aber welches würde wohl das Los der jungen Rheinländerin in der weit entfernten, großen Stadt gewesen sein, wenn sie hingegangen wäre? Denn von zuverlässiger Seite an Ort und Stelle eingezogene Erkundigungen bezeichnen die betreffende Agentin als eine Hauptschwindlerin, die bereits manches junge Mädchen ins Unglück gestürzt hat und gegen welche der deutsche Generalkonsul schon vor Gericht hat einschreiten müssen!"

Unter solchen Verhältnissen erscheint eine Anregung aus Budapest selber sehr zeitgemäß.

Dort hat nämlich im laufenden Jahre eine Lehrerin, Hedwig Müffelmann, aus Verden in Hannover, welche in Budapest als Erzieherin wirkt, einen „Verein christlicher Lehrerinnen" ins Leben gerufen. Da es sich hier allerdings um eine Angelegenheit wahren und praktischen Christentums handelt, so ist der Name nicht ungerechtfertigt. Der Verein stellt sich nämlich die Aufgabe, für die Lehrerinnen eine festere Verbindung nach dem Auslande hin anzubahnen, dadurch den in der Fremde zerstreuten Kolleginnen einen sichern Halt zu bieten, mit der Zeit auch die Stellenvermittlung dahin zu vereinfachen. Der Verein besteht aus Mitgliedern und Ehrenmitgliedern. Zu den ersteren gehören die eintretenden Lehrerinnen, zu den letzteren diejenigen Damen oder Familien, die dem Vereine ihre Adressen zur Verfügung stellen, um in den verschiedenen Städten des Auslandes die Zentralpunkte zu bilden. Mitglied soll jede christliche Lehrerin werden können, auch falls sie nicht das Staatsexamen abgelegt hat. Da diese Bedingung so enschieden liberal gefaßt ist, hoffen

wir, man wird, ganz im Sinne der wahren christlichen Lehre, auch gegen Andersgläubige nicht unduldsam sein. Wir sprechen schon hier die Erwartung aus, der Verein werde beispielsweise auch einer jüdischen, im Auslande lebenden Lehrerin, wenn diese in Not und in obengeschilderte Bedrängnis kommen sollte, durchaus im Geiste Jesu Christi seine Hülfe nicht versagen!

Nun erhält jedes Mitglied ein Adreßregister des ganzen Vereins, und hat die Befugnis, sich vorkommenden Falls mit der Bitte um Auskunft, Stellenvermittlung rc. an jedwedes andere Mitglied zu wenden, wie dessen Wohnort, Stellung und sonstige Verhältnisse es eben geeignet erscheinen lassen. Dies schließt auch die Verpflichtung in sich, im gleichen Falle nach Kräften und gern zu Diensten zu stehen. Ebenso hat jedes Mitglied von allen ihm vorkommenden Vakanzen der Vorsteherin ungesäumt Mitteilung zu machen, bez. dieselben auf privatem Wege durch ein Mitglied des Vereins besetzen zu lassen. Zur Regelung des Verkehrs und als Ersatz brieflicher Verbindung erscheint monatlich ein kleines Blatt („Monatsbericht“). Dasselbe enthält die laufenden Berichte, Stellengesuche, die Namen neu eingetretener Mitglieder, Adreßveränderungen älterer u. s. w. Auch sind Mitteilungen mehr privater Natur zulässig, soweit diese für den Kreis der Mitglieder von Nutzen und Interesse sein können.

Zur Bestreitung der Unkosten zahlt jedes Mitglied jährlich 1 Mark 75 Pfennige = 1 Gulden österr. Dieser Beitrag ist für die Ehrenmitglieder nur ein freiwilliger. Ein etwaiger Austritt aus dem Verein ist bis zum 1. Mai jedes Jahres zur Meldung zu bringen.

Das hört sich alles ebenso einfach wie praktisch und verständig an. Da Iserlohn mit Budapest mannigfache Verbindungen unterhält, so hoffe ich auch außer brieflichem Verkehr dem Unternehmen nähertreten und nach Kräften nützlich sein zu können. Es ist das Ei des Kolumbus, auf welches man längst hätte kommen sollen, daß man die Adressen der deutsch-protestantischen Pfarrhäuser in den Großstädten, sowie solcher Familien und Lehrerinnen sammelt, an welche eine fremd hinzukommende

Lehrerin wohl im Notfalle empfohlen werden kann. Dieses Adreßregister übergibt man dann den ins Ausland reisenden Erzieherinnen zu troſtreicher Benutzung. Um den Schwindeleien derjenigen Stellenvermittlungsbüreaux, die durch ihr Vorgehen anrüchig geworden sind, mit der Zeit den Lebensnerv abzuschneiden, werden sorgfältigst die zuverlässigen Büreaux und sonstigen Vermittlungen jeder Großstadt geprüft und notiert. Außerdem besteht eine Art Freimaurerei unter den einzelnen Mitgliedern. Endlich müssen die schon bestehenden Erzieherinnenheims, soweit sie namentlich das Ausland betreffen, zur Kenntnis der Lehrerinnen und Mitglieder gebracht werden.

Möge der Verein, welcher allem Anscheine nach auf gesundester Grundlage ruht, zum Segen der deutschen Lehrerinnen und Erzieherinnen im Auslande, frisch emporblühen und sich weit ausbreiten!

Daß wirklich Gefahr im Verzuge ist und selbst die schwärzesten Schilderungen nicht zu schwarz gemalt sind, davon legt auch diese Stifterin des Vereins öffentlich Zeugnis ab. „Da ist“, sagt sie wörtlich, „zum Exempel eine Vermittlerin (in Budapest), ich wollte, ich dürfte ihren schändlichen Namen hinschreiben!), die lockt die unerfahrenen Lehrerinnen unter großen Versprechungen hierher; hernach aber erweist sich alles als nichtig. Dann hält sie die armen Dinger in ihrer Wohnung (event. Lasterhöhle) fest, saugt dieselben im günstigsten Falle nur aus bis auf den letzten Kreuzer, bringt sie aber auch wohl in Gesellschaften und Häuser, wo Leib und Seele zu grunde gerichtet werden. Zwei solcher Mädchen sind ihr kürzlich entwischt und haben sich nach dem deutschen Konsulate durchgefragt; von da hat man sie dann zu einem der deutschen Geistlichen geleitet, und dort, ja dort waren sie dann allerdings geborgen.“

Der Verein hat bereits mit Petersburg, Moskau, Konstantinopel, Prag, Wien, Genf, Paris angeknüpft. Das ist auch in der That nötig. Möge er den Schwerpunkt seines Wirkens zunächst in den Südosten oder Osten Europas legen! So verlockend die Anerbietungen nach Rußland sind, erst recht dort ist nicht alles Gold, was glänzt. Von den einsamen

Gütern erzählt man sich Geschichten, die so unglaublich und schauderhaft klingen, als hätte man sie einem Kolportage-Roman entnommen. Leider sind sie nackte Wahrheit; denn entschieden sind die Eltern und Vormünder oder Berater der jungen Damen zu warnen, diese Engagements nicht bloß nach Rußland, sondern auch den Donaufürstentümern eingehen zu lassen, falls nicht die allersichersten Garantien vorhanden sind und sie vorher die allerzuverlässigsten Erkundigungen über die betreffenden Familien haben einziehen können. Ein entsetzliches Land in dieser Hinsicht soll Rumänien sein, und manche Lehrerin wird bei der bloßen Nennung dieses Namens vielleicht schon einen leisen Schauder bekommen. „Die Rumänier," schreibt eine daselbst lebende Erzieherin, „sind in gewisser Beziehung das frivolste Volk, das man sich denken kann. Viele, die als Erzieherinnen ganz unbescholten hergekommen sind, haben ihren guten Namen zu Grabe getragen, da unzählige der Rumänier und Griechen, junge wie alte, die Ehre einer Frau und namentlich einer Erzieherin für garnichts achten."

Daß hier die schmählichsten Fälle und entwürdigendsten Scenen vorgekommen sind, ist leider keine Übertreibung. Wiederholt wurden von Wien aus in den Zeitungen deutsche Erzieherinnen nachdrücklichst gewarnt, bei solchen Engagements ja recht vorsichtig zu sein! Es hat sich mehr als einmal ereignet, daß auf entlegenen Landsitzen einzelne halbwilde Prinzipale nicht nur List, nein, geradezu rohe Gewalt angewendet haben, um die schändlichsten Laster zu befriedigen. Es steht sogar fest, daß bei den armen Wesen, um diesen ruchlosen und bübischen Zweck zu erreichen, Peitschen- und Knutenhiebe auf den entblößten Körper angewendet worden sind. Deshalb erließ ein deutscher Konsul in dortiger Gegend schon vor einer Reihe von Jahren eine Bekanntmachung, um deutschen Mädchen in hülfloser Lage sein Haus als Asyl zu jeder Stunde des Tages oder der Nacht anzubieten! Ehre dem edlen, dem menschenfreundlichen Manne! Es war der kaiserlich deutsche Generalkonsul A. Rigler in Villa St. Marino bei Chotin in Bessarabien!

Ob sich solche aufopferungsfähige Kräfte wohl auch anderswo

finden? In erster Linie sind die Gesandtschaften und Konsulate dazu berufen, und es ist nicht zu befürchten, daß sich beide Behörden nicht etwa hinter dem Formalismus beengender büreaukratischer Einrichtungen verschanzen, sondern energisch und ohne vieles Bedenken und Nachfragen eingreifen, wo es .not thut. Vielleicht wirds ja einmal vorkommen, daß diese Hülfe angerufen wird, wenn der Fall auch kein sehr dringender ist. Ja, es kann sich ereignen, daß eine ganz unwürdige Person die Unterstützung heischt. Andererseits ist diese Hülfe doch immer derartig, daß sie nur solchen zu gute kommt, die in der That in Leibesnot sind. Da ist denn dasselbe Prinzip zu befolgen, welches man wohl beim Almosengeben überhaupt sich zur Richtschnur wählt: lieber im Wohlthun drei Unwürdigen geben, als einen wirklich Bedürftigen von der Thüre weisen!

Und wie eigentümlich die Lage der deutschen Lehrerinnen werden kann, läßt sich kaum nach allen Richtungen ausdenken. Da gestaltet sich das Unwahrscheinlichste zur Wirklichkeit! Werden doch deutsche Lehrerinnen und Erzieherinnen sogar, wie mir von glaubwürdiger Seite mitgeteilt wurde, für die Harems der türkischen Großen engagiert, zunächst natürlich, um den Favoritinnen Unterricht in der Musik, im Zeichnen und in den fremden Sprachen zu erteilen. Sie haben dort ihren Tragsessel, selbst ihre Equipage; das Gehalt ist günstig und sie können, was unter einigermaßen guten Verhältnissen in Rußland und den Donaufürstentümern allerdings auch der Fall ist, Ersparnisse machen. Aber welch ein Leben muß das sein mitten unter den Intriguen und Ränken dieser Weiber! Und noch ein gewichtiger Umstand! Für die jungen Lehrerinnen, wenn sie hübsch sind, erweisen sich die Herren des Harems nicht wenig gefährlich! Man erzählt, — und dies ist leider kein Märchen à la Tausend und Einer Nacht, — daß Lehrerinnen in der Eigenschaft als Bildnerinnen der Haremsfrauen eintreten und — die man niemals wieder erblickte! Hat man sie zu Sklavinnen gedungen, haben sie sich freiwillig Fesseln angelegt, hat man sie im ominösen Sack über Seite geschafft? —

Wer weiß das, wer kann das sagen! — —

II.

Wir gelangen jetzt zur zweiten Kategorie von Lehrerinnen, nämlich denjenigen, die in Frankreich, der französischen Schweiz, in Belgien, England, — wir wollen auch noch Italien dazu nennen, obschon der Zug hierher weniger bedeutend ist, — die „hohe Schule“ besuchen wollen.

Man sollte nun denken, daß bei den in neuester Zeit wieder recht schroff zu tage tretenden Revanchegelüsten der westlichen Nachbaren die Lehrerinnen darauf verzichten oder wenigstens Bedenken tragen würden, nach Frankreich zu gehen; denn man kann sich denken, dort unter geschworenen Feinden werden sie nicht auf Rosen gebettet sein!

Und dennoch kann man auch heute wieder auf den Boulevards und in den Avenüen förmliche Scharen von deutschen Erzieherinnen sich lebhaft unterhalten und gestikulieren sehen. Wenn sich die Guten nur viel Tröstliches mitzuteilen haben!

Während des Krieges und kurz nach demselben wurden natürlich auch unsere Landmänninnen in Frankreich und Paris nicht geduldet. Man begnügte sich, wo man die deutsche Sprache absolut nötig hatte, mit Österreicherinnen, Böhminnen, ja, Polinnen und Russinnen, die in der Regel leidliches Deutsch sprechen. Als aber der Schmerz um die Milliarden mit der Zeit verwunden war, konnte man sich der Wahrnehmung nicht mehr verschließen, daß der Accent jener Stellenvertreterinnen doch manches zu wünschen übrig lasse. Man engagierte also wieder veritable Deutsche, aber unter Vorbehalt! Die betreffenden Lehrerinnen durften bei Strafe der Entlassung den Personen, welche in dem Hause ihres Prinzipals verkehrten, nicht zeigen, es überhaupt nicht laut werden lassen, daß sie Deutsche, d. h. aus dem deutschen Reiche seien. Waren sie schwarz- oder braungelockt, so mußten sie ihr Vaterland verleugnen und galten für Russinnen, Polinnen, allenfalls auch für Töchter Tirols. Am ersten durften noch die Töchter des Bayerlandes als solche passieren; denn merkwürdig lange hat sich der Mythus in Frankreich erhalten, Bayern habe an dem 1870/71er Kriege eigentlich nur gezwungen teilgenommen.

Was war nun die allernächste Folge dieser Maskerade?

In Gegenwart der „Tyrolerinnen ꝛc." genierte man sich noch viel weniger als vorher, den Gefühlen der Revanche kräftigen Ausdruck zu geben und in der verletzendsten Weise auf Deutschland zu schimpfen. Es waren nicht bloß Nadelstiche, es waren moralische Rutenschläge, welche die mit feinem Gefühl begabten deutschen Mädchen ertragen mußten!

Oder die Rücksichtslosigkeit und Hintenansetzung zeigte sich auf andere Art!

War es vorher Sitte gewesen, — wie die Jugend und schutzlose Stellung der betreffenden Damen, die gute Erziehung und eigentlich vor allen Dingen der Anstand es auch erfordern, — sie als zur Familie gehörig in die Privathäuser und Wohnungen aufzunehmen, so führte man jetzt nach dem Muster des frostigen Englands das Institut der Tagesgouvernante ein.

Eine solche Tagesgouvernante wohnt in irgend einem Mansardenstübchen eines fremden Hauses und hat für Heizung, Beleuchtung und den größten Teil der Beköstigung selber zu sorgen. Sie erhält 80—100 Fr. monatliches Gehalt, was für das pariser Leben wenig genug ist! Dafür muß sie in dem Hause, wo sie eigentlich engagiert ist, den Unterricht um 9 Uhr des Morgens beginnen, erhält um 12 Uhr ein kleines Dejeuner à la fourchette, soviel gerade in der Küche für sie übrig ist, geht dann so zu sagen als bonne d'enfants mit den Kindern spazieren, gibt darauf wohl noch ein oder zwei Stunden und — — wird vor der Hauptmahlzeit, weil sie an dem Diner nicht teilnehmen soll, schnöde entlassen.

Und doch — wie glücklich schätzt sich ein junges Mädchen, noch eine solche Stelle zu erhalten; denn hundert ihrer Gefährtinnen kann sie täglich brod- und trostlos den Weg zwischen dem die geringen Fonds allmählich ganz aufzehrenden, teuren Kosthause und dem Stellenvermittlungsbüreau mit immer gleichem Mißerfolge gehen sehen!

Diese Büreaux werden von den deutschen Lehrerinnen förmlich belagert. Von ihnen nachher noch ein Wort! Wie peinlich aber in jedem Falle für ein junges Mädchen, hier immer und

immer wieder ihre Dienste anbieten zu müssen! Nicht selten gehen drei bis vier Monate hin, bevor sie zum Ziele gelangt! Sind die Agenten oder Agentinnen nicht reell, so werden sie die Suchenden für die wirklich guten Stellen garnicht einmal empfehlen. Es ist zu raffiniert, dessen ungeachtet aber leider wahr: sie beuten es als ihren Vorteil aus, daß und wenn die von ihnen Engagierten nicht lange in ihrer Stellung bleiben! Müssen diese doch immer wiederkehren und bei jedem neuen Engagement hohe Provision, von jeder neuen Stelle gleich im ersten Monat mindestens fünf Prozent ihres Jahrgehaltes bezahlen!

Fällt der Lehrerin nun doch — o barmherziger Himmel! — das — — Glück in den Schoß, nach einigen Monaten eine Stellung in einer „wirklichen" Familie zu erhalten, d. h. wo ihr auch Wohnung und vollständige Beköstigung gewährt wird, so macht „Madame" dafür dann auch die übertriebensten Ansprüche an sie.

Es möchte noch hingehen, daß sie oft verpflichtet ist, im eigenen Zimmer das Bett zu machen. Mehr will schon die Zumutung besagen, daß sie, wenn sie mit den Kindern zusammenschläft, wie ein wirkliches Kindermädchen diesen beim Ankleiden behülflich sein muß, für die Reinlichkeit des Körpers und Kopfes verantwortlich ist, Ausbesserungen an deren Toilette zu besorgen hat, ja, unter Umständen sogar, wie ein Stubenmädchen, die Betten der Kinder zu machen hat. Hierbei geht es übrigens, wie bei allen ähnlichen Dingen: reicht man den kleinen Finger, so wird die ganze Hand genommen.

Indes, könnte jemand denken, Arbeit ist Arbeit, und diese ist ja keine Schande! Freilich nicht! Wenn nur die Anforderungen von „Madame" nicht allmählich so übermäßig würden, daß sie die Kräfte einer jungen Dame, die an solche körperliche Arbeit von Haus aus in der Regel nicht gewöhnt ist, bald weit überstiegen; denn die Erzieherin, namentlich wenn sie willig und gutmütig ist, erhält immer mehr aufgepackt. Da soll sie — ihre Geschicklichkeit wird vielleicht zuerst schmeichelnd gerühmt! — in ihren „Muße"stunden noch auf der Nähmaschine arbeiten,

Kleider für die Kinder, auch wohl für Madame nähen, soll Wäsche ausbessern oder wen'gstens der Nätherin dabei helfen, soll, wie in der Oper „Martha", flicken, bügeln, sticken, ja, selbst Madame die Haare frisieren und außerdem, wie ein Laufmädchen, durch Dick und Dünn und bis in die späteste Nacht die Kommissionen in der Stadt besorgen. Damit hängt zusammen, daß die anspruchsvollsten Herrschaften gewöhnlich am filzigsten sind, und nicht allein in bezug auf das Gehalt! Auch die Mahlzeiten sind so spärlich und kärglich bemessen, daß eine Deutsche, selbst wenn sie aus ganz bescheidenen Verhältnissen stammt, sich sehr nach den Fleischtöpfen der Heimat sehnt, weil sie in der Fremde unmöglich satt werden kann.

Indes sie vermag sich vielleicht in ihrem beruflichen Wirken um so glücklicher zu fühlen, sodaß sie in dieser Weise entschädigt wird? Weit gefehlt! Die Kinder, mit denen die Erzieherin fast immer zusammen sein muß, sind ungezogen und verwöhnt im höchsten Maße; sie sind obenein noch faul und blasiert. Ja, es ist keine Übertreibung, wenn wir sagen, daß es wohl keine Untugend gibt, die sich nicht bei ihnen fände; selbst der schmutzigste Geiz hat schon von ihren Seelen Besitz genommen. Zudem sind es vollständige kleine Herren und Damen, und von der Koketterie und Frühreife der kleinen Mädchen hat man bei uns glücklicherweise keine Vorstellung! Sie werden denn auch nicht bloß von dem Dienstpersonal, sondern namentlich von den Gästen des Hauses, ja, von der Familie selbst eigentlich als vollkommen erwachsene Personen angesehen und so behandelt. An allen Festen und Gesellschaften nehmen sie teil, damit sie, wie die Eltern, halb und halb zu ihrer Entschuldigung, sagen, die Umgangsformen schon früh erlernen. Sie sind denn auch ganz geweckten Geistes und lernen das, wozu sie Lust und Neigung haben, mit ziemlicher Leichtigkeit. Aber im grunde ist es doch eine sehr undankbare Aufgabe, derartige Kinder zu unterrichten und gar zu erziehen!

Was nun das Gehalt einer solchen Lehrerin, die freie Station genießt, betrifft, so sind die Verhältnisse natürlich sehr verschieden. In Paris wechselt es zwischen fünfhundert und

fünfzehnhundert Franks jährlich. Im allgemeinen kann eine Lehrerin froh sein, wenn ihr 900—1000 Fr. geboten werden. Je höher das Salair, desto feiner auch die Familie, desto größer der Luxus und desto mehr Ansprüche werden wiederum an die Toilette der Erzieherin gemacht. In den distinguierten Familien erscheinen auch bei den gewöhnlichen Diners die Damen in Sammet und Seide.

Am besten situiert waren in früheren Jahren die deutschen Erzieherinnen in den altadeligen Familien. Jedoch ist gerade bei diesen der Deutschenhaß am festesten eingewurzelt. Die Stellungen in den Provinzen Frankreichs haben keinerlei Vorzüge, wohl aber den Nachteil, daß die Fremde erst recht vereinsamt dasteht, weil sie in Paris doch noch zuweilen mit ihren Landsmänninnen verkehren kann.

Seitdem Paris und Frankreich von manchen Deutschen gemieden werden, drängen sich die Lehrerinnen vorzugsweise nach Belgien und in die französische Schweiz. Über ersteres Land bemerkt Fräulein M. Greiff aus Elberfeld in der Zeitschrift für weibliche Bildung, Februarheft 1882, Folgendes:

„Eine junge Lehrerin meldet sich auf eine in der Kölnischen Zeitung angebotene Stelle in Brüssel. Umgehend erhält sie den Brief eines Agenten, der, fast ohne irgendwelche Zeugnisse oder Referenzen zu fordern, eine ziemlich sichere Aussicht auf die betreffende, gut bezahlte und in jeder Hinsicht annehmbare Stelle eröffnet, natürlich gegen vorherige Einsendung einer nicht ganz kleinen Summe. Rechtzeitig gewarnt, stellt die Lehrerin an den Agenten noch einige Fragen und benutzt die so gewonnene Frist, um in Brüssel selbst Erkundigungen nach ihm einzuziehen. Sofort erfolgt die Antwort des Agenten, der die Stelle noch lockender, noch herrlicher hinstellt und auf sofortige Einsendung des Geldes dringt. Gleich darauf aber kommt die durch Vermittlung der Mutua Confidentia in Brüssel erhaltene Nachricht, daß der betreffende Agent ein erst seit wenigen Monaten in Brüssel wohnender Fremder sei, der nicht die geringste Garantie biete!

Schwerlich hatte ein solcher Mann über eine derartige

Stelle zu verfügen. Das ganze war also kaum etwas anderes als ein Erpressungsversuch, der vielleicht bei manchem jungen Mädchen geglückt ist."

Letzteres kann ich aus Mitteilungen, die mir persönlich zugegangen sind, leider bestätigen.

Soviel von Brüssel, das ja in mancher andern Hinsicht recht viele Lichtseiten haben mag. Begeben wir uns nun in die französische Schweiz, an den herrlichen Genfer See!

Welch ein geringes geistiges Leben in einem Mädchenpensionat an den Ufern des Lac Léman herrscht, darüber sprechen wir wohl ein anderes Mal ausführlicher. Für unsern gegenwärtigen Zweck sei nur soviel gesagt, daß die ganze Anstalt darauf basiert, es soll und muß den jungen Damen dort gefallen. Nichts darf geschehen, was ihnen den Aufenthalt dort irgendwie verleiden könnte. Deshalb wird das Lernen, denn das könnte den Backfischen unangenehm sein, möglichst vermieden! Deshalb auch läßt man sie vor allen Dingen schalten und walten, wie es ihnen beliebt, ces bonnes enfants! Die hart bis an die Grenze des Erlaubten streifenden Jugendthorheiten werden süßsauer belächelt, es werden beide Augen zugedrückt!

In diesem Treiben und unter diesen Eindrücken — am freisten benehmen sich die Engländerinnen und Amerikanerinnen — wächst nun ein deutsches Mädchen zur Jungfrau heran und vollendet seine Bildung! Diese zarte Pflege, welche im elterlichen Hause vor jedem verdächtigen Luftzuge, gerade in moralischer Hinsicht, ge- und behütet worden ist, weiß gewiß zuerst nicht, wie ihr geschieht. Je nachdem ihr Charakter beschaffen ist, wird sie lustig mitmachen oder aber — schweigen. Indes etwas bleibt immer hängen! Das Leben in einem solchen „internationalen" Erziehungsinstitute hat unserer Meinung nach für ein deutsches reines Mädchen immer etwas bedenkliches. Ausnahmen von Instituten, die tüchtig geleitet werden, konstatieren nur die Regel!

Fast noch mehr als diese Töchter sind aber diejenigen Lehrerinnen zu bedauern, welche, nachdem sie das schwere Lehrerinnenexamen in Deutschland mit Ehren bestanden haben, von

dem schon erörterten Wunsche beseelt, einige Zeit im Auslande zuzubringen, in die Hände einer solchen Pensionsmutter fallen.

Ich könnte den geschätzten Lesern mit Briefen von Lehrerinnen aufwarten, die wahrheitsgetreu schildern, und doch streifen die Schilderungen an das Unglaubliche.

Obschon nämlich diese jungen deutschen Lehrerinnen in dem jeweiligen Institute unentbehrlich sind, weil sie eigentlich die einzigen sind, welche die Intelligenz repräsentieren, so erhalten sie gewöhnlich für ihre Mühe und Plackerei, für deutsche und andere Stunden, die sie den jungen Ausländerinnen erteilen, keinen roten Heller! Das Spaßhafte bei der Sache ist noch, daß diese deutschen Stunden von den Eltern der Zöglinge oft besonders bezahlt werden müssen! Außerdem bepackt die Pensionats-Vorsteherin die junge Deutsche mit allerhand Nebenbeschäftigungen und Nebendiensten, wie Beaufsichtigung der Zöglinge während der Arbeitsstunden (surveillance), Nachhülfe der schwächeren Schülerinnen, Begleitung auf den Spaziergängen, zur Kirche &c.

Und für alle diese Stunden und Extraarbeit genießt die junge Deutsche nur die Erlaubnis, sich in dem Institute aufhalten zu dürfen, erhält sie schlechte Kost und das schlechteste Kämmerchen im ganzen Hause; oder es wird ihr sogar zugemutet, mit den Mädchen, die in ihr natürlich nur den unbequemen Aufpasser sehen, auf dem gemeinschaftlichen dortoir zu schlafen.

Dabei muß sie sich strengstens der Verpflichtung unterziehen, mit den Engländerinnen nur Deutsch zu sprechen und hat dagegen den Genuß, deren Kauderwelsch entgegenzunehmen.

Und fragt man: „Ja, dann ist der Zweck des Aufenthaltes doch wohl verfehlt, denn auf diese Weise spricht, nein, hört die Lehrerin kaum einmal Französisch?" So kann man in vielen Fällen nur dreist antworten: „Vollkommen richtig, der Zweck ist auch so gut wie verfehlt!"

Bei den Mahlzeiten wird allerdings Französisch gesprochen. Jedoch, Monsieur und Madame schweigen sich alsdann gründlich aus, und, um kleine Redensarten zu hören, wie Passez-moi le sel, s'il vous plait, u. dgl., braucht sich eine intelligente

deutsche Lehrerin nicht in die französische Schweiz oder nach Belgien zu begeben und sich halb und halb zur „weißen Sklavin“ machen zu lassen!

Mit Argusaugen hütet nämlich die Pensionats-Vorsteherin jeden Schritt der deutschen Lehrerin. Sollte diese zu oft außerhalb oder im Institut selbst, die Stunden der französischen Professoren besuchen wollen oder auf irgend eine andere Weise nach Vervollkommung im Französischen streben, — scheint sich z. B. eine gewisse Intimität zwischen ihr und der französischen Gouvernante zu entwickeln: flugs ist die Direktrice da und hat einen diplomatischen Kniff oder eine inhibierende Maßregel in Bereitschaft, sodaß die deutsche Lehrerin einen Strich durch ihre Rechnung und Pläne erhält.

Und die arme Lehrerin verträgt das alles geduldig und schweigt! Warum nur? Nun, sie will doch trotz alledem ihre Zeit ausharren, um dann wenigstens sagen zu können, daß sie so und so lange im Auslande war. Wenn es ein Trost ist, im Leid Genossen zu haben, so hat sie dort reichen Trost. Sie hat es zur Genüge erfahren: in den übrigen Pensionaten wäre sie um nichts gebessert.

Natürlich gibt es auch sehr tüchtig geleitete Pensionate und brave Familien in der französischen Schweiz, deren Häupter sich der Lehrerinnen sogar liebenswürdig und dienstbereit annehmen, bei denen diese sich allermindestens rats erholen können. So vermag ich einen Jugendfreund anzuführen, den Professor Paul Vuillet in Lausanne, der seine Studien mit mir auf deutschen Universitäten gemacht hat und in dessen traulichem Heim junge Mädchen aus deutschen Familien ausgezeichnet aufgehoben sind. Ich traf bei ihm unter einer ganzen Anzahl junger Damen die Tochter eines der ersten deutschen Verleger.

Früher schon habe ich angeregt und benutze gern die Gelegenheit, es noch einmal gerade an dieser Stelle zu thun: Auf irgend eine Weise müßte dafür gesorgt werden, daß auch befähigte junge Lehrerinnen ein Reisestipendium zu einem längeren Aufenthalte im Auslande erhielten.

Die Pensionats-Vorsteherinnen sind nämlich in neuester

Zeit, durch ihre Erfolge kühn und sicher gemacht, noch einen Schritt weitergegangen. Statt sich mit dem Abkommen au pair zu begnügen, worunter man die gegenseitige Übereinkunft versteht, daß die Lehrerin Kost und Logis erhält, aber nichts bezahlt, und die Vorsteherin von der betr. Lehrerin Stunden zur Verfügung erhält, aber auch nichts bezahlt, — verlangt gegenwärtig, angesichts des massenhaften Angebotes, die Vorsteherin von der Lehrerin noch vierzig bis fünfzig Franks monatlich bar! Man höre und staune: anstatt für ihre gründliche und mühevolle Arbeit ein ausreichendes Gehalt zu bekommen, müssen die Lehrerinnen jetzt sogar noch zuzahlen und genießen die nämlichen sehr zweifelhaften Vorteile, welche wir oben skizziert haben.

(Schluß folgt).

VII.

Über die geistige Regsamkeit der Schüler beim Gesangunterrichte.

Von Rektor B. Widmann.

Herbart hat schon im Jahre 1811, also lange vor dem Erscheinen seiner bedeutenderen philosophischen Werke eine Schrift veröffentlicht: „Psychologische Bemerkungen über die Tonlehre“. In der Einleitung dazu sagt er: „Zu denjenigen psychologischen Gegenständen, welche, vor andern, sich einer minder schwierigen Nachforschung darbieten, gehört ohne Zweifel die Tonlehre. Alle Musik läßt sich in einfache Töne rein auflösen, denen ihre Distanzen, sowie ihre Dauer, bestimmt zugemessen sind, und deren Stärke und Schwäche, wie sie der gute Vortrag verlangt, ebenfalls wenigstens der Größenschätzung, wenn auch nicht Messung, unterworfen ist, so daß alle Elemente des Vorstellens, von

denen die Gemütszustände des Zuhörers abhängen, eine genaue Angabe gestatten."*

Mit diesen wenigen Sätzen hat Herbart die drei wesentlichsten Teile des elementaren Gesangunterrichts, nämlich die Melodik, Rhythmik und Dynamik, als Gegenstände der psychologischen Untersuchungen bezeichnet.

Diese „psychologischen Bemerkungen" boten eine Veranlassung zu nachstehenden Reflexionen, die vielleicht für solche Gesanglehrer, welche ihren Unterricht gern auf eine psychologische Grundlage stützen, von einigem Interesse und Anregung zu weiterem Nachdenken geben können.

1. Singt oder spielt der Lehrer einen Ton vor, so nimmt das Ohr des Schülers den Ton wahr; er wird durch den Ton in einen Zustand versetzt, den man Empfindung nennt. „Dieser Zustand", — bemerkt Herbart — „pflegt mehr wie ein Leiden als wie ein Thun betrachtet zu werden; und das ist natürlich, obgleich die Empfindung kein eigentliches Leiden in sich trägt; sie stört aber die andern Gedanken, und hält ihren Lauf zurück. Allein wenn jemand den gestirnten Himmel betrachtet, dann sagt man, er sei im Anschauen vertieft; und dies Anschauen wird als ein Thun bezeichnet." Es findet geistige Regsamkeit statt.

2. Singt oder spielt der Lehrer zwei Töne von verschiedener Höhe, z. B. c^1, hierauf g^2, so erhält der Schüler eine geistige Regsamkeit. Die Auffassung jedes einzelnen Tones wird durch die verschiedene Höhe gehemmt, aber sogleich wieder hervorgerufen durch die Auffassung des zweiten höheren Tons. „Ein beständiger Wechsel der Hemmung und Reproduktion ist die Grund-Voraussetzung dieses und aller ähnlichen innern geistigen Ereignisse."

3. Der Lehrer singt zuerst einen Ton in der Dauer von 4 Schlägen oder 4 Sekunden und sodann einen Ton von nur

---

* Joh. Fr. Herbarts sämtliche Werke, herausgegeben von G. Hartenstein. 7. Bd. S. 3.

1 Sekunde; und der Schüler erhält die Vorstellung von einem *langen* und *kurzen* Ton, d. h. vom Zeitmaß.

4. Der Lehrer singt zuerst einen Ton *stark*, sodann einen 2. Ton von gleicher Höhe *schwach*; der Schüler erhält die erste Vorstellung der musikalischen Dynamik.

5. In allen diesen Fällen sind es, wie schon in Nr. 2 angedeutet, die Gegensätze, von Herbart Hemmungen genannt, welche die Vorstellungen der erwähnten Toneigenschaften in der Seele der Schüler entstehen lassen.

Sollen von dem Schüler mehr Töne nach einander aufgefaßt werden, so ist dies nur durch *Reihenbildung* möglich. Ein Beispiel wird dies klar machen.

Es habe der Lehrer die Melodie des bekannten „Kuckucksliedes“ in einer Elementarklasse nach dem Gehör einzuüben. Es besteht dieselbe aus 3 Sätzen, welche einzeln zu behandeln sind. Der 1. Satz besteht (in Zifferschrift) aus folgenden Tönen:

In G-Dur: 5 3 5 3 2 1 2 1.
la la

Würden diese 8 Töne in vorstehender Weise, d. h. ohne jede Stufenbenennung, ohne Takt, auch ohne Iktus den Schülern zu Gehör gebracht; nur eine geringe Zahl der kleinen Sänger wäre imstande, sie nachzusingen, obgleich eine periodische Wiederholung die Auffassung wesentlich erleichtert, da durch die Reproduktion der Paare eine Hemmung entsteht. Würde aber der Lehrer jedesmal den ersten Ton der 4 Paare accentuiren, also:

5́ 3 5́ 3 2́ 1 2́ 1,

so wäre die Auffassung dem Schüler erleichtert, weil der Iktus eine Hemmung zwischen den beiden Tönen der Paare bildet.

Noch energischer wirkt eine Hemmung durch Anwendung von Pausen im Dreitakte, also:

5 3 Pause | 5 3 Pause | 2 1 2 | 1 Pause Pause ||
la la

Durch diese Taktgliederung wird die Melodielinie in 3 Abschnitte zerlegt, von denen der zweite eine Wiederholung des ersten, der dritte aber einen vollständigen Gegensatz zu diesen bildet. Und

in dieser Vorführung wird auch selbst der weniger fähige Schüler diese 8 Töne apperzipieren und behalten.

Ebenso wird mit dem 2. Satze der Melodie verfahren, als:

2 2 3 | 4 4 2 | 3 3 4 | 5 5 3 ||
la la la la la

Die Wiederholung des 1. Abschnittes auf einer andern Tonstufe kommt hier der Auffassung wesentlich zu statten; denn er bildet dadurch einen Gegensatz zum 1. Abschnitte.

Der 3. Satz der Melodie ist nur eine Repetition des 1. Satzes, macht also den Schülern keinerlei Schwierigkeiten.

Somit bildet der 2. Satz mit dem 1. und 3. Satze eine Hemmung; deshalb vermag der Schüler auch von der ganzen Melodie sich eine Tonvorstellung zu machen, und sie zu behalten.

6. Für eine, nach psychologischen Fundamenten anzuordnende Auswahl von Melodieen für die Schüler eines Vorbereitungs-Kursus des Gesangunterrichts sowohl, als auch für solche Schulen, wo nur *Gehörgesangunterricht*, also ohne Anwendung einer Tabulatur, erteilt wird, kann nachstehender Grundsatz, den Herbart für „Vorstellungsreihen“ überhaupt aufgestellt hat, als Richtschnur dienen: „Haben die Glieder der Vorstellungsreihen mehr oder weniger Gegensatz, so wird mehr oder minder das Weiterstreben in ihnen merklich. Denn die ersten Glieder drücken sich selbst herab, jemehr ihnen Entgegengesetztes sie hinter sich haben müssen.“ Eine *längere* Melodie, aus mehreren, teils Gegensätze, teils Wiederholungen bildende Sätze bestehend, ist leichter aufzufassen und zu behalten, als eine verhältnismäßige kürzere *Phrase*, welche aber dieser Hemmungen entbehrt. Echte Volksmelodieen haben immer jene leicht faßbare Gliederung von Gegensätzen und Wiederholungen einzelner Motive oder ganzer Abschnitte.

7. Es entsteht zwar auch durch einen Sekundenschritt schon eine Hemmung; denn „die große Sekunde enthält“ nach Herbart „gerade soviel Gegensatz, als zur völligen Unterscheidung der Töne nötig ist, aber auch nicht mehr“; allein auf der untersten Gesangstufe, von der hier die Rede ist, erweist es sich zweckmäßiger, weil psychologisch richtiger, wenn man zur ersten Übung

der Auffassung von Tönen hinsichtlich ihrer Höhe größere Stimmschritte, also Terzen, Quarten, Quinten wählt, da die Hemmung bei diesen Intervallen auffallender ist.

8. Auch die Durtonleiter bietet aus denselben psychologischen Gründen den Schülern keine Schwierigkeit in der Auffassung; denn sie bildet selbst eine abgeschlossene Melodie, bestehend aus 2 gleich geformten Abschnitten, Tetrachorde genannt, welche also nach der 4. Stufe eine Hemmung bilden. Gleichwie nämlich die 3. Stufe als Leitton zur 4. Stufe fortstrebt, hinzieht, so die 7. zur 8. Stufe. Durch das Fortstreben von der 5. zur 6. und 7. Stufe aber „wird die Vorstellung der Oktave zur Begierde; und um dieselbe zu befriedigen, muß die Oktave erklingen. Am Ende der Tonleiter sind die Oktave, der Grundton, die Quinte, und was zwischen der Quinte und Oktave liegt, im Bewußtsein; die Quinte und der Grundton, als die tiefsten Töne, geben die entscheidende Brechung für die Oktave."

9. Obgleich die Einübung der ganzen Tonleiter, wie vorstehend nachgewiesen, den Schülern keine Schwierigkeiten macht, so ist es doch methodisch richtiger, zuerst kleine Liedchen im Umfange von nur einer Quarte oder Quinte zu wählen; denn das Stimmorgan der Kinder entwickelt sich auf diese Weise allmählich. Sogenannte Spielliedchen eignen sich auf dieser Gesangstufe als guter Stoff.

10. Auf der untern Gesangstufe, sowie auch in sehr beschränkten Schulverhältnissen mag ein einfacher Gesangunterricht nach dem Gehör hinreichen; und wenn ein solcher, wie in obigen Sätzen angedeutet worden ist, systematisch erteilt wird, so läßt sich dagegen nichts einwenden; denn die Methode beruht dann auf richtiger psychologischer Grundlage. Soll jedoch ein höheres Ziel in dieser Fertigkeit erreicht werden, dann muß ein weiterer Faktor zur Übung hinzutreten, die Darstellung der Töne durch Zeichen, entweder durch Ziffern oder durch Noten.

11. Für sehr bescheidene Ansprüche, die man in beschränkten Schulverhältnissen an den Gesangunterricht stellt, mag die sog. Ziffermethode, die Ziffertabulatur genügen; allein zur Erreichung höherer Gesangleistungen empfiehlt sich die

Notentabulatur. Auch psychologische Gründe, welche nun angeführt werden sollen, sprechen dafür.

Die Note erfüllt einen doppelten Zweck: sie bezeichnet durch ihre Stellung auf dem Notenliniensysteme die Entfernung der Töne von einander, ihre relative Höhe, also die melodischen Verhältnisse; und durch ihre Gestalt wird die Dauer der Töne, also ihr rhythmisches Verhältnis zu einander dargestellt.

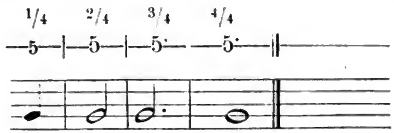
12. Betrachten wir nun die Noten zunächst

a. als Darstellung der relativen Höhe der Töne. Es ist diese Darstellung ganz analog der innern Apperzeption der Töne und Tonreihen. Jenen Gegensatz, den ein Ton zum andern bildet, veranlaßt in uns die Vorstellung eines Intervalls; zwei gleich hohe Töne, die Töne von gleicher Schwingungszahl, ausgeführt in derselben Klangfarbe, ohne Anwendung von Accenten oder Pausen, sind von einander nicht zu unterscheiden; denn Töne von gleicher Schwingungszahl können einander nicht hemmen; der Grad ihres Gegensatzes ist = 0. — Durch die Stellung, welche der Notenkopf auf und zwischen den Linien des Notenliniensystems einnimmt, entstehen für das Auge Hemmungen und dadurch Vorstellungen von Intervallen, wie bei den Tonvorstellungen vermittelst des Gehörs.

Fünf Linien mit ihren vier Zwischenräumen und nach Bedürfnis eine bis zwei Hilfslinien bilden das Sehfeld, in welches die Noten eingestellt werden. Und da eine Note zur andern, höheren oder tieferen, von einer Linie zur andern, oder von einem Zwischenraume zum andern, oder von einer Linie zum Zwischenraume und umgekehrt, gestellt wird, so bilden bald Linien, bald Spazien sicht- und berechenbare Gegensätze oder Hemmungen. Der Schüler erkennt aus dieser Stellung der Noten zu einander deren Entfernung, das Intervall, also: von der Linie zur Spazie und umgekehrt die Sekunde, von einer Linie zur nächst höhern oder tiefern, sowie von einer Spazie zur nächst höhern oder tiefern die Terz, u. s. f. — Ziffer sind Zeichen für Zahlen; die Zahl selbst aber bedeutet eine Einheit oder Gesamtheit von Einheiten, ist an und für sich abstrakt. Soll sich also der Schüler aus zwei Zahlen oder

Ziffern die Vorstellung eines Intervalls bilden, so muß er den Abstand beider berechnen. Will er eine Vorstellung von der Quarte e — a haben, so erhält er diese jedoch nicht etwa durch die Differenz von 3 und 6, sondern er schließt: Von 3 zu 4 ist eine Sekunde, von 3 zu 5 eine Terz, also von 3 zu 6 eine Quarte, während ihm bei der Notentabulatur das Notenbild sogleich als Intervall ad oculos entgegentritt.

b. Zur Bezeichnung der Tondauer gibt man den Noten je nach ihrer Geltung eine besondere Gestalt. Die Zifferntabulatur muß zu weniger anschaulichen Mitteln greifen: kleine und große Ziffern, mit und ohne Punkte werden statt der Notengestalt substituiert. Man vergleiche nachstehende Darstellungsweisen:



Jeder Unbefangene wird leicht einsehen, welche von diesen beiden Notationen die einfachere, anschaulichere ist. Allein eine gewisse Partei von Gesanglehrern will dies einmal nicht einsehen; diese Herren gestehen auch wohl ehrlich, daß sie sich um psychologische Begründung ihrer Methode nicht kümmern. Wenn sie sich jedoch auf Natorp, den Wiedererwecker der Zifferntabulatur, berufen, um ihrer Sache Kraft zu geben, so verhehlen sie, daß dieser hochgeachtete verdienstvolle Pädagog durchaus nicht die Zifferntabulatur als die beste Darstellungsweise angesehen wissen will. Ausdrücklich sagt er im Vorworte zu seiner Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen, I. Leitfaden für den ersten Kursus, Seite VII.: „Es hat sich hie und da die Meinung verbreitet, daß das Wesentliche der von mir dargestellten Lehrmethode in dem Gebrauche der Ziffern statt der gewöhnlichen Noten zur Bezeichnung der Töne bestehe. Um dieser irrigen Meinung vorzubeugen, habe ich auch in dieser vierten, so wie in der dritten Auflage meines Leitfadens nicht allein in den beiden ersten Abschnitten

das Wesentliche dieser Lehrmethode näher angegeben, sondern auch neben der Zifferntabulatur zugleich die Notentabulatur aufgestellt und anschaulich dargethan, daß diese Methode ebensowohl auf den Gebrauch der Noten, als auf den Gebrauch der Ziffern anwendbar sei." Und im II. Teil S. 10 und 11 anerkennt er „die Schwierigkeit" in der Zifferntabulatur „die rhythmischen Verhältnisse anschaulich darzustellen" in unzweideutigster Weise. Indessen teile ich, wie schon oben in Nr. 11 angedeutet ist, mit Natorp die „Meinung, daß die Zifferschrift für das musikalische Bedürfnis unsrer Volksschulen, bei ihrer jetzigen (1820) Einrichtung und Beschränkung, völlig hinreiche, für die Mehrzahl unserer jetzigen Schullehrer durchaus anwendbar sei und den Schülern wie den Lehrmeistern viel Erleichterung gewähre." —

13. Gestalten sich nun in der Seele des Schülers die einzelnen Vorstellungsreihen einer Melodie in möglichst kunstvollendeter Weise, so erfreut er sich eines eigentümlichen Wohlgefallens und erzeugen in ihm so das Gefühl für das Schöne, das außer der Vorstellung gar nicht existiert.

In § 119 seiner „Kurzen Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten" bemerkt Herbart: „Das räumlich Schöne in der Plastik, das zeitlich Schöne der Melodie und Rhythmik sind Proben von derjenigen Regsamkeit unserer Vorstellungen, welche aus ihrem reihenförmigen Gefüge hervorgehn. Das Gefühl liegt beim Schönen (und so überall) nirgends anders als in den Vorstellungen selbst; es ist ein Zustand, worin sie einander gegenseitig und zusammen genommen versetzen. Freilich aber liegt es eben deshalb in der Seele, welche nur Eine ist in ihrem gesamten Vorstellen." Diese Auffassung führt auf ein anderes wichtiges Gebiet der Psychologie, auf die ethische Bedeutung des Gesangunterrichts. Hierüber vielleicht ein andermal!

VIII.

Rezensionen.

1) Illustrierte Geschichte der fremden Litteraturen in volkstümlicher Darstellung. Herausgegeben von Otto von Leixner. Leipzig und Berlin, Spamer. 1882.

Endlich liegt mit der 27. Lieferung das vorzügliche Werk, welches sich der Geschichte der deutschen Litteratur von demselben Verfasser anreiht, vollständig vor. Im zweiten Bande wird die spanische, portugiesische, englische, nordamerikanische, skandinavische, niederländische, slavische, russische, polnische, czechische, serbische und slowenische, ungarische, finnische, esthnische und neugriechische Litteratur abgehandelt. In genau referierender, richtig und oft neuer Weise urteilend, gibt der Verf. Übersichten, Lebensbeschreibungen, Kritiken und Proben. Wir schätzen das Werk, welches treffliche Illustrationen zieren, zu den hervorragendsten seiner Art. —l.

2) Der deutsche Stil von Dr. Karl Ferdinand Becker. Neu bearbeitet von Dr. Otto Lyon. 3. Aufl. Leipzig, Freytag und Prag, Tempsky. 1883. 12 bis 15 Hefte à 0,50 M.

Becker suchte die deutsche Sprache vom philosophischen Standpunkte aus zu behandeln, im Gegensatze zu denen, welche historisch die Sprache erforschten. Seine Werke sind weit bekannt und allgemein geachtet. Besonders bestrebt er sich in dem vorliegenden Werke, die ganze Ausdrucksfähigkeit unserer Sprache, ihren Geist und ihre Schönheit darzulegen und so eine Stilistik zu geben. Der Neubearbeiter, welcher auch das Alt- und Mittelhochdeutsche herbeiziehen und die Sprache unserer Klassiker und der Autoren der Gegenwart berücksichtigen will, hat damit eine durchaus verdienstliche Arbeit begonnen. Das erste Heft (4 Bogen), welches die Einleitung umfaßt, zeigt überall die Umsicht des Herausgebers, welcher den Stoff völlig beherrscht.

A. L.

3) Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen von Franz Kern, Professor und Direktor in Berlin. Berlin, Nicolai. 1883. 4 und 111 S. 1,80 M.

Das ist ein Buch, welches landläufigen Erklärungen und alten Gebräuchen beim Unterricht in der deutschen Satzlehre recht scharf zu Leibe geht. Irrtümer legt es mit Gründen dar, überflüssige und verwirrende Unterscheidungen bekämpft es, um dadurch Raum für gründliche Belehrung über den Bau des einfachen Satzes zu schaffen. Außer dem Schlußkapitel (praktische Vorschläge) haben uns namentlich die Kapitel über Subjekt, Copula, Artikel, Hilfsverben und Präpositionen als gründlichst durchdacht angesprochen. Wir empfehlen die Arbeit jedem Sprachlehrer bestens. A. L.

4) Materialien für den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck in höheren Lehranstalten, bestehend in einer Sammlung von 210 Dispositionen u. s. w. Herausgegeben von Dr. L. Kellner. 9. Aufl. 8 und 232 S. 2 M. Altenburg, Pierer. 1883.

Die Dispositionen zu Aufsätzen, Reden, Katechesen, welche hier von neuem vermehrt geboten werden, sind fast alle von dem Herausgeber. Sie geben eine Fülle von Gedanken und verbreiten sich über die verschiedenartigsten Themata. Selbstverständlich haben die besten Werke der Art nicht den Wert, wenn sie ohne Weiteres dem Schüler in die Hand gegeben werden, sondern nur dann, wenn sie dem Lehrer als Handhabe dafür dient, welche Gedanken in dem Schüler erzeugt werden sollen, und als solche sind sie oft recht willkommen. Die vorliegende Arbeit gehört zu den hervorragenden ihrer Art. A. L.

5) Perlen der Weltlitteratur. Ästhetisch-kritische Erläuterung klassischer Dichterwerke aller Nationen. Von H. Normann. Stuttgart, Levy und Müller.

Den früher rühmend erwähnten ersten zwei Bänden läßt der Verfasser jetzt zwei neue folgen, welche noch etwa 15 Meister-

werke aller Litteraturen, ästhetisch betrachtet und nach ihrem Werte gemäß, enthalten werden. Die erste vorliegende Lieferung (es werden noch 7 folgen) enthält Wolffs „Rattenfänger von Hameln“, Grillparzers „Sappho“ und den Anfang von Mickiewicz' „Herr Thoddäus“. Wir konstatieren, daß der Geist der neuen Arbeit unverändert derselbe ist, welcher in der älteren wehte. In eleganter Sprache werden wir in den Inhalt der Dichtung eingeführt, über welche klar und gründlich geurteilt wird. Einleitungen über die Dichter und die Werke derselben erhöhen das Interesse und erleichtern das Verständnis ausnehmend. Die Ausstattung ist, wie immer bei der Firma, vorzüglich.

—l.

6) Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten der Schweiz. Obere Stufe. Von Jakob Baechtold. Frauenfeld, Huber. 12 und 708 S.

Ein außerordentlich reichhaltiges Buch, zu sehr, wenn es bloß Schulbuch sein sollte; aber es will zum Teil im Hause gelesen werden. Auch weniger genannte, neue Schriftsteller kommen hier zu ihrem Rechte, so auch mehrere Dichter, denen man sonst in Lesebüchern seltener begegnet. Es ist namentlich der Rubrik „Abhandlungen u. s. w.“ mit Recht ein weiterer Umfang gewährt, so daß man dort eine Menge Lesestücke antrifft, welche die allgemeine Bildung zu fördern wohl geeignet sind. Die poetische Hälfte schließt die Zeit vor den Nibelungen aus. Das schweizerische Element drängt sich neben dem deutschen nicht ungebührlich hervor. Es wird bei der Auswahl des in der Schule zu Behandelnden die pädagogische Kunst sich bewähren müssen. Daß die Auswahl der Stücke selbst eine durchaus taktvolle und erziehlich zu billigende gewesen ist, konstatieren wir gern. Bestimmt ist das tüchtige Werk für die obere Stufe von Gymnasien, Industrieschulen, Seminarien und ähnlichen Anstalten.

A. L.

7) Anschaulich-ausführliches Realienbuch, enthaltend Geschichte, Geographie und Naturgeschichte. Für die Hand der Schüler

bearbeitet von L. Kahnmeyer und H. Schulze. Braunschweig, Wollermann. 1883. Geschichte 5½ Bogen, 0,45 M.; Geographie 5 Bog., 0,45 M.; Naturgeschichte 11¼ Bog, 0,65 M.; zusammen 1 M.

Das Werk wendet sich mit Entschiedenheit gegen die skelettenartige Abfassung der Leitfäden für den Volksschulunterricht, es gibt seinen Stoff in solcher Gestalt, daß es der Jugend eine Lust ist, das Gebotene zu lesen. Und so muß es sein. Die Auswahl des Stoffes ist eine mit pädagogischer Gewissenhaftigkeit vorgenommene. Die Geographie und Naturgeschichte sind so behandelt, daß sie strengere zusammenhängende Beschreibung, Vergleichung und das, was von Gegenständen, Bildern und Karten abgelesen werden kann, dem Unterrichte überlassen; vielmehr soll das Ganze der Wiederholung eine gute Handhabe bieten. Die Quellen, aus denen geschöpft ist, sind die besten, und so möchten wir dem Werke eine recht warme Empfehlung mitgeben. R.

8) Zeichnende Geometrie. Mit besonderer Berücksichtigung des geometrischen Zeichnens bearbeitet von C. F. Hertter, 1. und 2. Abteilung. 0,50 und 1,50 M. Orientierungstafeln für den Lehrer, 1. und 2. Abteilung. Stuttgart, Metzler. 1882. 1 und 1,50 M.

Die verlangten Zeichnungen, die Bemerkungen, Andeutungen und Fragen geben ein vorzügliches Material zum Studium und zur Wiederholung der planimetrischen Lehren. Das Werk, dem noch zwei Abteilungen (neuere Geometrie, Kegelschnitte) folgen werden, ist ein nach den Grundsätzen des Fortschreitens trefflich bearbeitetes Lehrmittel, welches imstande ist, den sonst etwas dürren Weg der Schulgeometrie in erfreulicher Weise zu beleben und angenehm zu machen, und mustergiltig genannt werden kann. M. M.

9) Gedanken über die Sozialwissenschaft der Zukunft von Paul v. Lilienfeld. 5. Teil: Die Religion, betrachtet vom Standpunkte der realgenetischen Sozialwissenschaft, oder: Ver-

such einer natürlichen Theologie. Hamburg, Behre. 48 und 592 S. 3½ Rubel. 1881.

Der vorliegende Teil eines größeren philosophischen Werkes soll die festeste wissenschaftliche Grundlage für die christliche Dogmenlehre liefern, indem er die Anknüpfung zwischen der Naturkunde und der Theologie anzubahnen sucht. Die realgenetische und realvergleichende Methode bietet hierbei die Handhabe. Es ist dem Verf. gelungen, eine Menge von Parallelen zwischen beiden Gebieten aufzufinden und gegenseitig zu erläutern. Für den ernst denkenden Leser bietet gerade dieser Teil eine ungeahnte Fundgrube neuer Gedanken und Anschauungen. Zum Vergleich sind eine Menge Citate und Andeutungen aus Mythologieen u. dergl. herangezogen, welche die Lektüre und das Studium des Werkes zu einem höchst genußreichen im besten Sinne macht.

P. D.

10) Praktische Orgelschule für Lehrerseminarien und Musikschulen, sowie für den Selbstunterricht von Johann Friedrich Kittl. 2. Aufl. Leipzig, Freytag und Prag, Tempsky. 1883. 60 S. 4. 2,40 M.

Von Stufe zu Stufe schreitet das Werk von den leichtesten bis zu den schwierigen Übungen fort. In diesem streng methodischen Fortgange, in der Fülle der 127 gebotenen Übungen und dem Nichtfehlen irgend einer Stufe finden wir die Vorzüge der Schule, welche in bester Auswahl Fremdes gibt und Eigenes hinzufügt, wo es ratsam erscheint. G.

11) Harmonie- und allgemeine Musiklehre mit Rücksicht auf ihre geschichtliche Entwicklung kurz und leicht faßlich dargestellt von H. Oberhoffer. Op. 53. 2. Auflage. Trier, Lintz. 1883. 8 und 284 S. 3 Mark.

Ein recht zweckmäßiges Buch für jeden Musikbeflissenen. Grundlegend mit dem Schall, übergehend zu den Akkorden und der Composition, wie dem Generalbaß, bietet es viel Anregendes. Präzis und knapp ist der Text gehalten, prägnante Bei-

spiele erläutern das Gegebene und stützen die Urteile und Kritiken, welche wohl hin und wieder von eigentümlichen Schwärmern angezweifelt werden mögen (cf. Seite 56 über Wagner), sich aber noch, ehe 100 Jahre verflossen sind, als die richtigen erweisen werden. G.

12) 1. Deutscher Männer-Chor. Eine Sammlung alter und neuer vierstimmiger Männerlieder. Zum Gebrauch für Lehrergesangvereine u. s. w. herausgegeben von Karl Becker. à Heft 24 S. Partitur für 25 Pfg. Neuwied und Leipzig, Heuser.
2. Deutsche Liederhalle. Insbesondere für Oberklassen der Volksschulen herausgegeben von Chr. H. Lübicke und F. A. Schulz. Braunschweig, Wollermann. 1883. 128 S. 60 Pfg.

Nr. 1 gehört zu den billigsten Sammlungen der Art. Durchschnittlich 12 Gesänge à Heft, bieten sie das Beliebteste und daneben neues. Das Ganze war auf 12 Hefte berechnet, doch liegt uns auch schon Heft 15 als 3. Supplementheft (17 Kaiser-, Königs- und Vaterlandslieder für 32 Pfg.) vor. Wir wünschen dem Werke große Verbreitung. — Nr. 2 bietet 108 zwei-, drei- und vierstimmige Stücke, Lieder, Hymnen, alte Volksweisen mit neuen Texten. Wir haben zu bemerken, daß 83 bisher ungedruckte Originalkompositionen, 6 alte Volksweisen, 12 Lieder zum Teil neu bearbeitet sind, also eine Fülle von Neuem und — Gutem geboten wird, wie selten in ähnlichen Werken; das Buch wird sich schnell seinen Weg bahnen. G.




Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Jahrgang 1883. Heft VI.
(November — Dezember.)

Frankfurt a. M.

Moritz Diesterweg.

1883.




Preis pro Jahrgang von 6 Heften M. 8.—

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

von 10 Jahren sind die einzelnen Abteilungen oder Kurse zum Teil in sechster und siebenter Auflage erschienen. Das von Beck streng durchgeführte Prinzip der weisen Beschränkung wurde auch in den neuen Bearbeitungen nicht verlassen, doch traten einzelne zweckmäßige Erweiterungen ein, weniger in den Abteilungen für die Unterstufe und in der Formenlehre, als in der Syntax und dem Übungsbuche für Tertia und Sekunda. In der Syntax waren manche sprachliche Erscheinungen nicht erwähnt, welche den Schülern bei der Anfertigung der schriftlichen Arbeiten geboten werden mußten. Um andere Hilfsmittel überflüssig zu machen, schien es geboten, das Fehlende nachzutragen. Auch ein Register wurde hinzugefügt, um den Gebrauch der Grammatik bei der Anfertigung von Exerzitien zu erleichtern. Mit jener Erweiterung der Syntax ging naturgemäß eine Vermehrung der zur Einübung dienenden Übungsbeispiele in der Abteilung für Tertia und Sekunda Hand in Hand. Auch der Schlußabschnitt der Grammatik, ein kurzer Abriß der Metrik, wurde umgearbeitet und zum Teil erweitert. Wenn die neuen „Lehrpläne für höhere Schulen" als das Ziel des lateinischen Unterrichts auf den Realgymnasien „sichere Kenntnis der Formenlehre und der Hauptregeln der Syntax und Bekanntschaft mit den wichtigsten Gesetzen der Verslehre" hinstellen, wenn sie ferner vorschreiben, daß der Lateinunterricht auf den genannten Anstalten „sich auf das in der Formenlehre und Syntax gewöhnlich Vorkommende zu beschränken und in diesem Umfange Sicherheit der Kenntnisse zu erzielen habe", so ist anzuerkennen, daß die Beck'sche Grammatik und die Übungsbücher in ihrer gegenwärtigen Gestalt ganz genau nach jenen Lehrplänen zugeschnitten und eingerichtet sind. Sie bieten in den neuen Bearbeitungen vollkommen ausreichenden Stoff, um den aufgestellten Anforderungen zu entsprechen; sie bieten diesen Stoff in einer zweckmäßigen Anordnung innerhalb eines pädagogisch bewährten Lehrgangs; sie bieten ihn endlich in der der obigen Vorschrift genau entsprechenden Beschränkung. Und hierin dürfte ein besonderer Vorzug zu erblicken sein. Denn indem einerseits die Grammatik nicht mehr enthält, als gerade das Gewöhnliche, dieses aber in einer überall scharfen und präzisen Fassung, andererseits in den Übungsbeispielen und dem Übersetzungsmaterial durchaus nichts anderes vorkommt, als was dem gewöhnlichen Sprachgebrauch entspricht, wird der Schüler davor bewahrt, seine Auffassung zu zerstreuen und durch Einprägung seltener Erscheinung zu trüben und zu verwirren. Es wird dadurch besonders die Erreichung derjenigen Sicherheit in den Kenntnissen, welche in den neuen Lehrplänen als das Ziel der Realgymnasien aufgestellt ist, erleichtert, indem die Arbeit des Lehrers, wie die rezeptive Thätigkeit des Schülers in erwünschter Weise konzentriert wird. Es dürfte wenig lateinische Grammatiken und methodisch angelegte Übungsbücher geben, welche in so scharfer Weise mit den Grundsätzen und Anordnungen der neuen Lehrpläne in innerer Übereinstimmung stehen und in ihrer ganzen Einrichtung, wie in dem zu Grunde liegenden methodischen Prinzip denselben entsprechen. Ihre weitere Einführung und Einbürgerung dürfte sich daher gerade im Hinblick auf die neuen Lehrpläne besonders empfehlen.

Die unterzeichnete Verlagshandlung ist gern bereit, den Herren Lehrern, welche die Beck'schen Unterrichtsbücher einführen und vorher prüfen wollen, Freiexemplare der einzelnen Teile zu liefern, falls ihr darauf bezügliche Wünsche direkt per Post mitgeteilt werden.

Stubenrauch'sche Buchhandlung

in Berlin S.W., Dessauerstraße 10.

Verlag der Stubenrauch'schen Buchhandlung
(Velhagen & Klasing)
in **Berlin SW.**, Dessauerstr. 10.

Dr. C. Baenitz'

naturwissenschaftliche Unterrichtsbüc

in populärer Darstellung.

Nach methodischen Grundsätzen für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht bear

Mit zahlreichen in den Text gedruckten Holzschnitten.

Lehrbuch der Zoologie

für

gehobene Lehranstalten, sowie zum Selbstunterrich

Mit 720 in den Text gedruckten Holzschnitten.

Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage.

Preis dauerhaft gebunden 2 M. 50 Pf.

Leitfaden für den Unterricht in der Zoolo

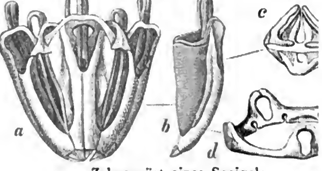
Mit 360 in den Text gedruckten Holzschnitten.

Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage.

Preis dauerhaft gebunden 1 M. 50 Pf.

Bei der Bearbeitung der Zoologie waren dem Verfasser folgende von Wichtigkeit:

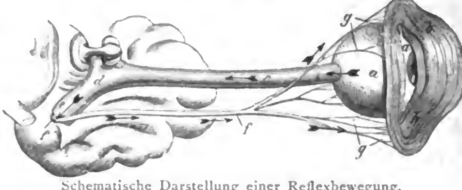
1) Die Auswahl der Naturkörper ist so zu treffen, dafs diese auf jeder Stufe in ihren wichtigsten Eigenschaften, d. h. unter Berücksichtigung der für diese Stufe mafsgebenden Gesichtspunkte aufgefafst werden können.



Zahngerüst eines Seeigels.

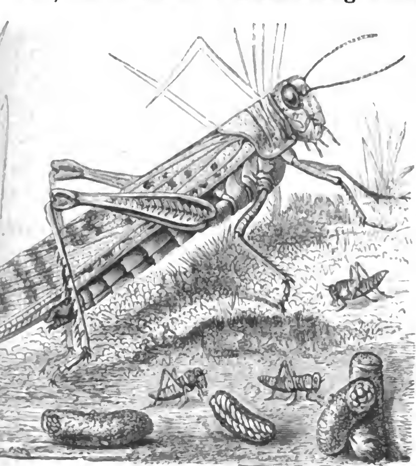
2) Das für jede Stufe scharf begrenzte Material ist auf der folgenden unter Erweiterung der G punkte noch einmal mit dem neu hinzutretenden Stoffe einhei verarbeiten.

Derjenige Unterrichtsstoff, welcher auch jüngere Schüler in hervor- ragender Weise anzuregen und zu fesseln vermag, ist den Mittelklassen und der, welcher schwie- rigere Verstandesopera- ionen und die gleichzei- ige Behandlung anderer Unterrichtsfächer erfor- dert, den oberen Klassen zuzuweisen.



Schematische Darstellung einer Reflexbewegung.

s berücksichtigend, be- der Verfasser den zoo- n Unterrichtsstoff in vier Kursen, von welchen der erste die Betrach- r Art, der zweite die Betrachtung verwandter Arten, der dritte die Systematik und der vierte die vergleichende Anatomie und Physiologie umfafst. Der Verfasser hat die Systematik, die Klippe des naturge- schichtlichen Unterrichts, in einer Weise dem Organismus desselben eingefügt, welche weiterbauend wirken soll. Zu diesem Zwecke wird der Stoff mit Rücksicht auf die Auffas- sungskraft und das Gedächt- nis der Schüler und die zuge- messene Zeit beschränkt, der systematische Stoff in leben- dige Wechselwirkung zum Le- ben gesetzt und es sind solche Tiertypen gewählt, welche den Charakter gewisser Zo- nen, Länder und Meere be- stimmen. Die meisterhaft

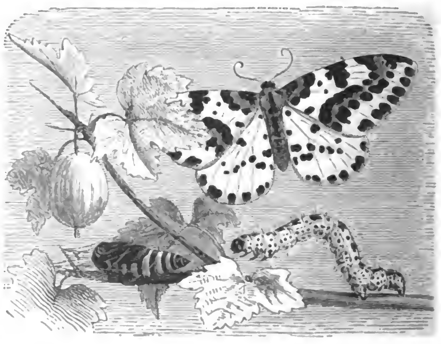

Wanderheuschrecke, Junge und Eier.

rten Holzschnitte stellen nicht nur die Tiere, sondern auch einen en Teil des Tierlebens, gebung dar.

se wesentlich neuen Ge- nkte des Buches glaubt die handlung hier besonders in dergrund rücken zu müssen.

Kritik:

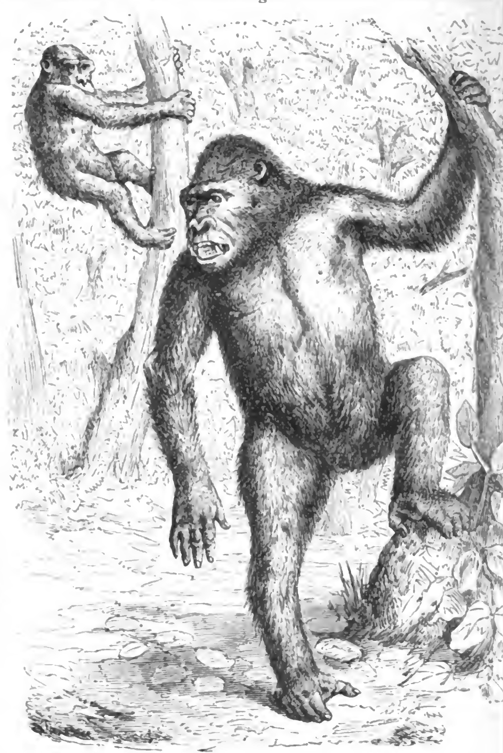
ng für das höhere Unterrichts- er Wert des Werkes basiert beson- der vortrefflichen methodischen und praktischen Bearbeitung, wo- sich vor allen bekannteren zoolo- ehrbüchern rühmlichst auszeichnet. praktischen Winke und Fingerzeige nung und Verteilung und rich- des Lehrstoffes sich zu eigen macht, der wird gar bald zu der Überzeugung


Harlekin.

des Unterrichts das edle Metall, nicht unedle Schlacke gewonnen wird. — Dem Werke die weiteren Empfehlung der grofse Reichtum an naturgetreuem Anschauungsmaterial — und sind es nicht die nackten Bilder der Tiere, sondern im wahren Sinne des Wortes gröfst Lebensbilder — wodurch es in der Hand des Schülers einen besonderen Wert erhält. Di lagshandlung hat sich bemüht, dem Buche auch sonst eine gute Ausstattung zu geben, s ein zweckmäfsigeres und billigeres Unterrichtsbuch in diesem Zweige der Naturgeschichte schwerlich gefunden werden möchte. Wir wünschen im Interesse des zoologischen Unte dem Werke eine recht weitgehende Verbreitung. Professor Dr. Leimba

Blätter für das Bayerische Gymnasialwesen: Soeben im Begriffe, vorstehende Zeile Öffentlichkeit zu übergeben, kommt mir das in neuester Zeit im Druck erschienene Lehrbuc Zoologie von Dr. Baenitz zu, und nehme ich nach nunmehriger Durchsicht dieses Buches mehr Veranlassung, dasselbe zur Einführung aufs wärmste zu empfehlen, als Baenitz den Lehrstoff nicht nur in der für Realschulen vorgezeichneten Weise behandelt, sondern in Wirklichkeit ein zweckmäfsigeres und billigeres Unterrichtsbuch in diesem Zweige der Naturwissenschaft wohl schwerlich gefunden werden möchte, doppelt empfehlenswert, weil der vortreffliche Text durch eine grofse Anzahl naturgetreuer Abbildungen in anziehendster Weise belebt wird. Dr. Wimmer.

Die Natur: Der Gang ist originell, einfach und natürlich. Wir gestehen gern, dafs es uns aufserordentlich anspricht, so vom Einfachsten zum Zusammengesetzten vorwärts zu schreiten. Jedenfalls haben wir es mit einem vorzüglichen Schulbuche zu thun; um so mehr, als dasselbe bei einem billigen Preise eine Menge ebenfalls vortrefflicher Holzschnitte im Texte mit sich führt. Wir dürfen es ohne weiteres unsern Bürgerschulen und ähnlichen Anstalten als einen guten Führer empfehlen, dem wir einen günstigen Erfolg aus vollem Herzen wünschen.



Gorilla (Pythecus Gorilla). Fast 2 m lang.

Das Litterarische Zentralblatt von Zarnke: Als Lehrmittel verdient das Buch entschiedene Beachtung und warme Empfehlung. Referent, der sich viel mit Betrachtungen über die beste Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts be tigt hat, kann nicht von dem Buche scheiden, ohne auszusprechen, dafs er manche Belehru betreff der Methode aus demselben geschöpft hat.

Aus Gymnasiallehrerkreisen ging der Verlagshandlung von beachtenswerter Stelle noc gendes Urteil über die Baenitz'schen Unterrichtsbücher zu: »Seit einigen Jahren ist die L welt damit beschäftigt, den naturwissenschaftlichen Unterricht, der, durch die seit Ostern 1882 senen Lehrpläne des Kultusministers, eine gröfsere Bedeutung, namentlich für Gymnasien, er hat, in Kurse einzuteilen und methodisch zu gestalten. Als Resultat sind nun auch schon in d Sinne Lehrbücher erschienen, unter denen die von Dr. C. Baenitz einen hervorragenden Platz einne Das Lehrbuch der Zoologie ist in vier Kurse, die einander ergänzen, eingeteilt und behandelt nicl die bisherigen Lehrbücher erst die Säugetiere, dann Vögel, Reptilien, Amphibien, Fische u. s. w dern in jedem Kursus einige Vertreter des ganzen Tierreichs. Der vierte Kursus enthält die An

selbe Einteilung erfahren. Warum der Verfasser diese Anordnung getroffen und diese Metho
t hat, hat er in den Vorreden zu seinen Büchern dargelegt. Auf die Klassen eines Gymnasium
ealschule würden sich die vier Kurse so verteilen, dafs in Sexta der erste, in Quinta der zweite,
rta der dritte und in Tertia resp. Secunda der vierte Kursus durchzunehmen ist. Ist nun die Me
die hier eingeschlagen ist, die richtige? Der Lehrer, der einige Jahre Unterricht in der Natur-
hte erteilt hat und die Lehrbücher von Baenitz in die Hände bekommt und darnach unterrichtet,
iese Fragen unbedingt bejahen müssen. An hiesiger Schule wird seit Michaelis d. J. in der
ie nach Baenitz unterrichtet, und ich habe gefunden, dafs die jüngeren Schüler, Sextaner und
ner, jetzt ein ganz anderes Bild von dem Tierreich bekommen wie früher, als man ihnen nur die
und Säugetiere vorführte. Sie freuen sich, auch einmal von einem Frosch, Fisch, einer Schlange,
Käfer und Schmetterling, die sie im Sommer doch alle Tage sehen, etwas zu hören und ihr Leben
zu lernen. Die Beschreibungen sind kurz und klar, so dafs es dem Schüler nicht schwer wird,
rgetragene und Besprochene in der nächsten Stunde nach dem Buche wiederzugeben. In den
ist das Material so abgemessen, dafs es für eine Klasse vollständig ausreicht. Die Abbildungen
orzüglich. Es sind keine nackten Tierbilder, sondern, wie in Brehm's Tierleben, Lebensbilder,
euen nicht nur die Schüler, sondern regen sie auch an, das Tierleben beobachten zu lernen. Und
es thut, der hat, wie schon der Psalmist sagt, eitel Lust daran. Dies ist eine wichtige Aufgabe
turgeschichtlichen Unterrichts, und die Lehrbücher von Baenitz tragen in erhöhtem Mafse dazu
es Ziel erreichen zu helfen.

F. J. in G.

---

on demselben Verfasser sind ferner noch erschienen:

buch der Physik. Mit 307 Holzschnitten. Achte Auflage. Preis gebunden 2 M. 50 Pf.

aden für den Unterricht in der Physik. Mit über 200 Holzschnitten und einer arbentafel. Preis gebunden 1 M. 30 Pf.

ik für Volksschulen. Mit 115 Holzschnitten. Zehnte Auflage. Preis gebunden 90 Pf.

buch der Chemie und Mineralogie. I. Teil: Chemie. Mit 202 Holzschnitten und iner Farbentafel. Vierte Auflage. Preis gebunden 2 M. 50 Pf.

buch der Chemie und Mineralogie. II. Teil: Mineralogie. Mit 104 Holzschnitten. weite Auflage. Preis gebunden 1 M. 30 Pf.

aden für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie. Mit 131 Holzschnitten. ierte Auflage. Preis gebunden 1 M. 30 Pf.

lbuch der Botanik. Nach dem natürlichen System und unter steter Berücksichtigung es Linné'schen Systems für höhere Lehranstalten und den Selbstunterricht bearbeitet. Mit ber 1700 Holzschnitten. Zweite Auflage. Preis broschiert 4 M.

buch der Botanik. Nach methodischen Grundsätzen. Mit über 1200 Holzschnitten. ritte Auflage. Preis gebunden 2 M. 50 Pf.

aden für den Unterricht in der Botanik. Nach methodischen Grundsätzen. Iit circa 754 Holzschnitten. Zweite Auflage. Preis gebunden 1 M. 50 Pf.

---

as Königl. Preufsische Kultus-Ministerium hat den Gebrauch der Bücher genehmigt ntralbl. f. d. Unterr.-Verw. Nr. 1, 1880), viele preufs. Regierungen haben dieselben empfohlen.

as Königl. Bayerische Unterrichts-Ministerium hat die Lehrbücher der Zoologie und ik für den Unterricht in Gymnasien und Realschulen empfohlen.

as Königl. Württembergische Kultus-Ministerium hat die Einführung der Lehr- r in Gymnasien und Realschulen als »recht brauchbare Hilfsmittel« genehmigt.

benso empfiehlt der Grofsherzogl. Oberschulrat in Karlsruhe sämtliche Bücher.

as Gesamturteil des Herrn Schulrats und Seminardirektors Dr. Schütze in Waldenburg über enitz'schen Bücher dürfte bei der Einführung derselben von besonderem Werte sein, es lautet: , was Dr. Baenitz arbeitet, ist wie wissenschaftlich so auch methodisch ausgezeichnet. Diese genen Schulschriften bedürfen freilich gar keiner Empfehlung mehr. Die gesamte Lehrerwelt und schätzt sie und lernt aus ihnen und lehrt nach ihnen.«

---

anz besonders sei hier noch auf die Wohlfeilheit der Baenitz'schen Lehrbücher hingewiesen. öchster Gediegenheit der Ausstattung vereinigen dieselben eine Billigkeit des Preises, wie sie wo noch nirgends erreicht worden ist. Sowohl für die Lehrbücher wie für die Leitfäden stellt er Preis auf nur ca. 10 Pf. für den Bogen in grofs 8° mit zahlreichen nach der Natur hneten und in den Text eingedruckten Abbildungen in Holzschnitt.

ie grofse und warme Anerkennung, welche die Bücher in der Lehrerwelt und seitens der resse gefunden haben, berechtigen uns zu der Hoffnung, dafs dieselben sich in immer weiteren einbürgern und immer mehr als einheitliche Unterrichtsmittel in den Schulen zur gelangen werden.

Die Verlagshandlung

Prospekt.

Im September beginnt in unserm Verlag zu erscheinen:

Lexikon der Pädagogik

von **F. Sander,**

Regierungs- und Schulrat in Breslau.

---

10 Lief. à 3–4 Bogen. – Preis jeder Lief. 50 Pf.

Die erste Lieferung erscheint am 13. September. Vollständig bis Ende d. J. Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Drei Jahre sind verflossen, seit wir zum letztenmal der deutschen Lehrerschaft ein eigens ihren Zwecken angepaßtes, für ihren täglichen Gebrauch bestimmtes Werk gewidmet haben: Dudens „Orthographisches Wörterbuch", das durch die Fülle und Gediegenheit seines Inhalts, verbunden mit einem beispiellos billigen Preise, alle Konkurrenz aus dem Felde geschlagen hat und sich heute, soweit die „Puttkamersche" Rechtschreibung überhaupt vorgedrungen ist, in den Händen wohl aller beteiligten Lehrer und Lehrerinnen befindet. Eine gleich günstige Aufnahme in denselben Kreisen erbitten wir für ein neues Werk, das jetzt nach jahrelanger Vorbereitung an die Öffentlichkeit treten soll, nachdem auf seine innere wie äußere Gestaltung viel mehr Zeit und fast noch größere Sorgfalt verwandt worden ist als auf die unsers mustergültigen „Duden".

Ein Lexikon der Pädagogik, ein alphabetisches Nachschlagebuch über alle Zweige dieser vielgegliederten Wissenschaft, das auf jede Frage des Benutzers, mag sie theoretischer Natur sein oder eine der zahlreichen Tagesfragen betreffen, schnelle, bestimmte, erschöpfende Antwort gibt: wer möchte leugnen, daß ein solches Unternehmen, wenn von dem richtigen Mann und in der richtigen Weise ausgeführt, einem jeden praktischen Schulmann, jedem Schulaufsichtsbeamten und überhaupt allen, die mit Unterricht und Erziehung der Jugend in irgend einer

lbe Einteilung erfahren. Warum der Verfasser diese Anordnung getroffen und diese Methode

Prospekt.

Hinsicht viel zu thun haben, in hohem Grade erwünscht, zu jeder Zeit willkommen, ja geradezu unentbehrlich sein müsse?

Es ist denn auch schon mehrfach versucht worden, diesem unleugbaren Bedürfnis abzuhelfen, doch hat noch keines der bisher erschienenen, mehr oder minder brauchbaren Werke eine solche Verbreitung gefunden, wie sie erforderlich ist, wenn ein derartiges Buch, dem rastlosen Fortschritt unsrer Zeit gebührend Rechnung tragend, in kürzern Fristen neubearbeitet herauskommen und so vor dem Veralten geschützt werden soll. Dies läßt sich aber lediglich bei einem ganz geringen Preise bewerkstelligen, und wir haben daher im Gegensatz zu den Preisen der frühern Werke (58, 29, 12 und 10 Mark) unser Lexikon, unbeschadet der größten Sorgfalt in Satz und Druck und einer gediegenen Ausstattung, so niedrig angesetzt, daß seine Anschaffung jedem Beteiligten möglich ist, ohne ihm irgendwie schwer zu fallen.

Sind hiermit von verlegerischer Seite alle Bedingungen einer größern Verbreitung erfüllt, so glauben wir bezüglich des Inhalts unsers Lexikons dem Urteil einer unbefangenen Kritik in Zuversicht entgegensehen zu dürfen. Gewiß ist es keine leichte Aufgabe, das ganze weite Gebiet der heutigen Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften nebst einer mächtig angeschwollenen Litteratur zu beherrschen, den ungeheuren Stoff auf einem verhältnismäßig geringen Raum zur Darstellung zu bringen und doch alle einschlagenden Fragen ebenso klar und übersichtlich wie nahezu erschöpfend zu behandeln; aber wenn unser Herr Verfasser einerseits durch seine hohe amtliche Stellung, die ihm überdies für das Statistische die Benutzung der zuverlässigsten Quellen gestattete, die sichere Bürgschaft seiner Befähigung dazu bietet, so ist er anderseits als langjähriger pädagogischer Mitarbeiter unsers großen „Meyers Konversations-Lexikons" an die besondere Art lexikalischen Arbeitens hinreichend gewöhnt und hat sich als Meister darin bewährt. (Eine Probe seiner vorurteilslosen Auffassung und übersichtlichen Darstellung findet man auf der letzten Seite dieses Prospekts.)

Wir hoffen daher, daß den vereinten Bemühungen des Verfassers und des Verlegers verdiente Anerkennung nicht versagt werden wird, und bitten nochmals um eine freundliche Aufnahme unsers „Lexikons der Pädagogik".

Leipzig, August 1883.

Bibliographisches Institut.

Subskriptions-Schein.

Unterzeichneter bestellt hiermit bei der Buchhandlung

Inhalt der 1. Lieferung.

Abakus
Abbreviatur
ABC
Abcbuch
Abcschütz
Abecedarium
Abendmahl
Abendschule
Aberglaube
Abfragen
Abgang v. e. Schule
Abgangsprüfung
Abgangszeugnis
Abhärtung
Abhören
Abiturient
Abiturientenexamen
Abkürzungen
Ableitung
Ablernen
Abneigung
Abrichten
Abscheu
Abschreiben
Absenten
Absetzung
Absolutorium
Absonderung
Abspannung
Abstrahieren
Abteilung
Abwechselung
Accent
Accidenzien
Achtung
Ackerbauschulen
Acta
Actus
Adelung
Adjunkt
Adjuvant
Affekt
Affektation
Ahn
Akademie
Akroamatisch
Aktus
AlexandrinischeSchule
Alkuin
Allelodidaktisch
Allg. Bestimmungen
Almueskolen
Alphabet
Altenstein
Altersstufen
Alterszulagen
Alumnat
Amanuensis
Amerika
Amman
Amtseid
Amtseinweisung
Amtsgenoß
Amtswohnung
Analphabet
Analysis
Andacht
Angeberei
Angst
Anhalt, Herzogtum
Anhänglichkeit
Anlage
Anschauung
Anschauungsunterricht
Ansehen des Lehrers
Anstand
Anstellung
Anthologie
Anthropologie
Antipathie
Antiqua
Antwort
Aporti
Apperception
Aquaviva
Arbeitsschulen
Arends
Aristoteles
Arithmetik
Armenschulen
Arnold
Arrest
Artikulation
Assistent
Ästhetische Bildung
Atlas
Aufgaben
Aufklärung
Aufmerksamkeit
Aufmunterung
Aufnahme i. d. Schule
Aufsatz, schriftlicher
Auge
Augustinus
Aula
Ausschluß
Auswendiglernen
Autodidakt
Autorität
Bacchanten
Baden (des Körpers)
Baden, Großherzogt.
Bahrdt
Ballhorn
Ballspiel
Bangigkeit
Bank
Bardoux
Basedow
Baugewerkschulen
Bayern
Beckedorff
Becker, Karl Ferd.
— Rud. Zacharias
Beeger
Beeidigung
Begehrungsvermögen
Begeisterung
Begierde
Behalten
Beharrlichkeit
Beichtunterricht
Beispiel
Belgien
Bell
Belohnungen der Schüler
Benediktiner
Beneke
Berechtigungen der höhern Schulen rc.
Berichtigung d. schriftlichen Arbeiten
Berl. Handwerkerver.
Bert
Berthelt
Berufung
Beschäftigung
Beschämung
Beschreib. Geometrie
Besetzung
Besoldung
Besserungsanstalten
Bestallung
Bestätigung
Bethmann-Hollweg
Betonung
Betsaal
Betten
Beuth
Bewahranstalten
Bewegung
Bewegungsspiele
Beyer
Bezirksschulinspektor
Bibelauszug
Bibelkunde
Bibliothek
Biblische Geschichte
Bifurkation
Bilderbuch
Bildung
Bildungsanstalt
Bildungsvereine
Bildwerke
Bitzius
Blasche
Blindenerziehung
Blochmann
Blödigkeit
Blödsinn
Blumenlese
Bonitz
Bormann
Borromeo
Botanik
Brachygraphie
Braille
Brasilien
Braun
Braunschweig
Bremen
Brüder des gemeinsamen Lebens
Brüdergemeinde
Bruns
Buchführung
Buchstab
Buchstabieren
Bugenhagen
Bürgerschulen
Büsch
Büsching
Calefactor
Camerarius
Campe
Canada
Candidatus probandus
Canisius
Capella
Carcer
Carlson
Cassiodorus
Cathedra
Censur
Certieren
Chantal
Charade
Charakter
Charlier
Chemie
Chile
Chor
Choral
Chorsprechen
Chrestomathie
Christenlehre
Chrodegang v. M.
Chronologie
Chrysostomos
Claudius
Clauson-Kaas
Collega
College, collège
Colloquium pro rectorata
Comenius
Comenius-Stiftung
Cousin
Curriculum vitae
Czech
Dänemark

be Einteilung erfahren. Warum der Verfasser diese Anordnung getroffen und diese Methode

Satzprobe.

Bibelauszug (*Schulbibel*). Schon im Kreise der Reformatoren, welche die deutsche Bibel als die größte Gabe Gottes an die Kirche ihrer Zeit über alles hoch hielten, fand doch die Ansicht, daß die ganze Bibel zum Schulbuch für die unmündige Jugend ungeeignet sei, ihre Vertreter. So zeichnete der bekannte Veit Dietrich zu Nürnberg, ehedem Luthers Hausgenosse, in seinen Summarien (zum Alten Testament 1541, zum Neuen Testament 1544) diejenigen Stücke der Heiligen Schrift an, welche dem jungen Volke kennen zu lernen nötig und nützlich wären. Von einem wesentlich andern Standpunkt aus gelangte J. Locke zu dem Verlangen, daß dem Schüler nur ein Auszug aus der Bibel gegeben werden sollte, und von pietistischer und herrnhutischer Seite wurden bereits Versuche, einen solchen Auszug herzustellen, unternommen. Am meisten aber äußerte sich das Bedürfnis nach einem B. im Kreise der sogen. Philanthropen. Seitdem ist die Angelegenheit immer wieder Gegenstand der pädagogischen Diskussion geworden, ohne daß eine oder die andre Ansicht die Herrschaft hätte erlangen können. In *Preußen* forderte am 31. Jan. 1805 Friedrich Wilhelm III. den Minister zur Abfassung eines Bibelauszugs auf. Das Ministerium des Innern (bis 1817 auch für das Unterrichtswesen zuständig) hat sich jedoch in seinem Erlaß vom 18. Nov. 1814, nachdem die unruhigen Zeiten jenen Plan in Vergessenheit gebracht hatten, entschieden gegen den Gebrauch eines Bibelauszugs ausgesprochen. Noch der siebente allgemeine Kirchentag in Frankfurt a. M. (1854) trat diesem Urteil bei und stellte das Verlangen auf, daß die ganze Bibel nicht nur dem Schüler zur Hand sein, sondern von ihm im Verlauf der Schulzeit gelesen werden sollte, was doch mehr theologischen Eifer als pädagogische Einsicht bekundet. Die preußische Unterrichtsverwaltung verhält sich noch jetzt ablehnend gegen die bisherigen Versuche. In *Sachsen* beantragte 1867 der Pädagogische Verein zu Chemnitz bei dem Landtag die Einführung eines Bibelauszugs, angeregt dazu durch eine Schrift von Stahlknecht (s. unten). Aus den längere Zeit hindurch geführten Verhandlungen ging die neueste, von einem durchaus konservativen Theologen zusammengestellte *Schulbibel* von *Hofmann* hervor. Ebenso wurde auf der allgemeinen *thüringischen* Lehrerversammlung in Jena (1872) die Notwendigkeit eines Bibelauszugs von der großen Mehrheit der Versammlung anerkannt. Vom pädagogischen Standpunkt aus kann man diesen Bemühungen nur baldigen und durchschlagenden Erfolg wünschen.

Schulbibeln haben herausgegeben: *Basedow*, *Cannabich*, *Overberg*, *Zerrenner* (»Große« und »Kleine Schulbibel«), *Natorp* (»Kleine Bibel«, 2. Aufl. 1823), *Seiler* (»Geist und Kraft der Bibel für die Jugend«, 1801), *Engel* (»Geist der Bibel für Schule und Haus«, 1824), *Kritz* (»Das Alte Testament für Schule und Haus«, 1830), *Thudichum* (»Schulbibel«, 2. Aufl. 1870), *Hofmann* (»Schulbibel«, 2. Aufl. 1883). *Für* einen B. haben sich außerdem ausgesprochen: unter den Ältern: *Niemeyer* (»Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts«, neue Ausgabe von *Rein*, Bd. 2, 1878, S. 255 ff.); unter den Neuern: *Moritz Schulze*, *Kehr*, *Lüben* (»Der Religionsunterricht in der Volksschule«, 1870, wo der B. nur für die Schule, nicht auch fürs Haus gewünscht wird), *Stahlknecht* (»Die Einführung einer Schulbibel«, 1867); (für höhere Schulen:) L. *Wiese* (»Deutsche Briefe über englische Erziehung«, Bd. 2, 1877, S. 257), *Böttger* (»Über Bibelauszüge und deren Berechtigung«, 1880). *Gegen* einen solchen Auszug: *Dinter* (»Anweisung zum Gebrauch der Bibel in Volksschulen«, 3 Teile, 1817—22, a. v. O.), *Dittmar* (»Wegweiser durch die Heilige Schrift«, 4. Aufl. 1868) u. v. a.

Bibelkunde, s. Religionsunterricht.

Bibliothek (griech. bibliothēke, *Bücherbehälter*, Bücherei, Büchersammlung). Man unterscheidet unter den Schulbibliotheken *Lehrerbibliotheken* und *Schülerbibliotheken*. Die letztere Art, Bücher für die Privatlektüre der Schüler enthaltend, sollte keiner Schule fehlen, da es allenthalben der Erziehung darauf an-

Druck vom Bibliographischen Institut in Leipzig.

Inhalt:

		Seite
I.	Hundstagsgedanken. Von W. L	483
II.	Andrea Angiullis pädag. Be[illegible] bu[illegible] Von Dr. H. Göring	493
III.	Pädagogische Quellenschriften	502
IV.	Ein moderner Pädagog unter den Gymnasiallehrern. Von W. L.	512
V.	Über Mädchenerziehung. Von H. Berger	535
VI.	Das Ausland als Eldorado deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen. Von Direktor Dr. Gotthold Kreyenberg	543
VII.	Über die geistige Regsamkeit der Schüler beim Gesangunterricht. Von Rektor B. Widmann	563
VIII.	Rezensionen. Autoren: Otto von Leixner. Dr. K. F. Becker. Franz Kern. Dr. L. Kellner. H. Normann. Jakob Baechtold. L. Kahnmeyer und H. Schulze. C. F. Hertter. Paul v. Lilienfeld. Joh. Friedrich Kittl. H. Oberhoffer. Karl Becker. Chr. H. Lüdicke und F. A. Schulz	571
IX.	Litterarischer Anzeiger	577

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.





